



ESCUELA INTERNACIONAL DE POSGRADO

**RELACIÓN ENTRE EL MONITOREO Y EL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL
NIVEL SECUNDARIO, EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 1154
NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN DE LIMA CERCADO, EN EL PRIMER
BIMESTRE 2017**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA
CALIDAD EDUCATIVA**

PRESENTADA POR

Bach. LUIS ALBERTO HORNA DÍAZ

Bach. JESÚS ENRIQUE HORNA DÍAZ

**LIMA – PERÚ
2017**

ASESOR DE TESIS

Dr. Raúl Arturo Tafur Portilla

JURADO EXAMINADOR

Dr. Braulio Julio Jacinto Villegas

Ma. Edmundo José Barrantes Ríos

Dr. Piero Zaldivar Cuya

DEDICATORIA

A nuestros queridos padres Francisco Horna Moreno
y Francisca Díaz Rosales.

A nuestros muy adorados hijos, Lady, Jossy y Luis,
así como a Francisco y Francesca.

A nuestras amadas esposas, Cindy y Victoria,

A los estudiantes de nuestro país, pues fue pensando
en ellos que se realizó esta investigación.

AGRADECIMIENTOS

A la Escuela Internacional de Posgrado por acogernos en sus aulas.

Al Dr. Raúl Arturo Tafur Portilla, asesor de tesis, por sus invaluable consejos, paciencia y dedicación.

A la familia, fuente inagotable de comprensión, apoyo e inspiración en momentos de flaqueza.

A Dios todopoderoso que desde lo alto guía nuestros pasos y es el camino, la verdad y la vida.

RESUMEN

El monitoreo pedagógico es una actividad diseñada para determinar la calidad del desempeño docente con el fin de incorporar correcciones o mejoras a la práctica profesional en el aula, en el ámbito de la búsqueda de calidad en el servicio educativo. Es por ello que la presente investigación buscó establecer el grado de relación entre el monitoreo y el desempeño docente. Para alcanzar ese propósito, se diseñó un estudio aplicativo, descriptivo, transversal y correlacional. La investigación incluyó 22 docentes de la Institución Educativa N° 1154 Nuestra Señora del Carmen del Cercado de Lima, en el primer bimestre 2017. A esa población se le aplicó el monitoreo para medir el desempeño docente en dos dimensiones: observación de aula y planificación del currículo. Los resultados cuantificados tanto de la observación en el aula como de la planificación del currículo determinaron que hubo una mejora entre el primer y segundo acto de monitoreo estudiado. Estos resultados llevaron a concluir que existe una relación significativa entre el monitoreo y el desempeño docente.

Términos básicos:

Monitoreo pedagógico, observación de aula, desempeño docente, planificación del currículo.

ABSTRACT

Pedagogic monitoring is an activity designed to determine the quality of the teaching performance in order to incorporate corrections or improvements to the professional practice in the classroom, in the scope of the search of quality educational service. So, the current research sought to establish the degree of relationship between the monitoring and teaching performance. In order to achieve that purpose, we designed a non-experimental, descriptive, transversal and correlational study. The research included twenty two teachers from Institución Educativa N ° 1154 Nuestra Señora del Carmen de Lima Cercado during the first term 2017. The monitoring was applied to this research population to measure teacher performance in two dimensions: the curriculum planning and classroom observation. The quantified results of the observation in the classroom and curriculum planning determined that there was an improvement between the first and the second studied moment. These findings led to the conclusion that there is a significant relationship between pedagogic monitoring and teacher performance.

Keywords:

Pedagogical monitoring, classroom observation, teaching performance, curriculum planning.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ASESOR DE TESIS	I
JURADO EXAMINADOR.....	II
DEDICATORIA	III
AGRADECIMIENTOS	IV
RESUMEN.....	V
ABSTRACT.....	VI
ÍNDICE DE CONTENIDOS	VII
INTRODUCCIÓN	15
CAPITULO I.....	16
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	16
1.1. Planteamiento del problema	16
1.2. Formulación del problema.	18
1.2.1. Problema general.....	18
1.2.2. Problemas específicos.	18
1.3. Justificación.....	18
1.4. Objetivos.	19
1.4.1. Objetivo general.	19
1.4.2. Objetivos específicos.....	19
CAPÍTULO II	21
MARCO TEÓRICO.....	21
2.1. Antecedentes.	21
2.1.1. Antecedentes nacionales.....	21
2.1.2. Antecedentes internacionales.	23
2.2. Bases teóricas de las variables.	25
2.2.1. Monitoreo.....	25
2.2.1.1. Definición general.....	25

2.2.1.2.	Elementos del plan de monitoreo.	27
2.2.1.3.	Indicadores.	29
2.2.1.3.1.	Características de los indicadores.	29
2.2.1.3.2.	Tipología de indicadores.	30
2.2.1.4.	Monitoreo pedagógico.	33
2.2.1.5.	Tipos de monitoreo pedagógico.	34
2.2.2.	Desempeño docente.	37
2.2.2.1.	Definición teórica.	37
2.2.2.2.	Factores decisivos en el desempeño docente.	39
2.2.3.	Evaluación del desempeño docente.	48
2.2.3.1.	Observación de la práctica educativa.	49
2.2.3.2.	Las rúbricas.	52
2.2.4.	Planificación del currículo.	60
2.2.4.1.	Definición teórica.	60
2.2.4.2.	Tipos de currículo.	63
2.2.4.3.	Fundamentos del currículo.	65
2.2.4.4.	Principios de los sistemas educativos y el currículo	67
2.2.4.5.	El desarrollo humano y el currículo.	68
2.2.4.6.	Componentes del currículo.	72
2.3.	Definición de términos básicos.	73
CAPÍTULO III		75
MARCO METODOLÓGICO		75
3.1.	Hipótesis de la investigación.	75
3.1.1.	Hipótesis general.	75
3.1.2.	Hipótesis específica.	75
3.2.	Variables de estudio.	76
3.2.1.	Definición conceptual.	76
3.2.1.1.	Variable 1 monitoreo.	76
3.2.1.1.1.	Definición operacional de monitoreo.	76
3.2.1.2.	Variable 2 desempeño docente.	77
3.2.1.2.1.	Definición operacional de desempeño docente.	78
3.3.	Tipo y nivel de investigación.	78
3.4.	Diseño de investigación.	79
3.5.	Población y muestra del estudio.	80
3.5.1.	Población.	80
3.5.2.	Muestra.	80
3.6.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.	80
3.6.1.	Técnicas de recolección de datos.	80
3.6.2.	Instrumentos de recolección de datos.	81
3.6.2.1.	Ficha técnica de monitoreo el desempeño docente.	81
3.6.2.2.	Validación del instrumento.	81

3.6.2.3. Confiabilidad del instrumento.....	82
3.6.2.4. Técnicas de procesamiento y análisis de datos.	83
3.7. Aspectos éticos.....	83
CAPÍTULO IV	84
RESULTADOS.....	84
4.1. Análisis descriptivo.....	84
4.2. Contraste de hipótesis.....	93
CAPÍTULO V	99
DISCUSIÓN	99
5.1. Análisis de la discusión de resultados.	99
CAPÍTULO VI.....	101
CONCLUSIONES	101
CAPÍTULO VII	103
RECOMENDACIONES	103
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105
CONSULTAS ELECTRÓNICAS	110
ANEXOS.....	115
MATRIZ DE CONSISTENCIA	116
OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES	117
VARIABLE 1 (X) MONITOREO.....	117
OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES	118
VARIABLE 2 (Y) DESEMPEÑO DOCENTE	118
MATRIZ DE ANTECEDENTES DE INVESTIGACIONES ANTERIORES	119

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Tipos de Monitoreo</i>	37
Tabla 2 <i>Ejemplo de Rúbricas</i>	53
Tabla 3 <i>Variable 1 Monitoreo e Indicadores</i>	77
Tabla 4 <i>Variable 2 Desempeño Docente Dimensiones e Indicadores</i>	78
Tabla 5 <i>Ficha Técnica Instrumento 1 Observación de Aula</i>	81
Tabla 6 <i>Ficha Técnica Instrumento 2 Planificación del Currículo</i>	81
Tabla 7 <i>Dimensión Observación de Aula, Primer Acto de Monitoreo</i>	84
Tabla 8 <i>Estadígrafo Dimensión Observación de Aula, Primer Acto de Monitoreo</i>	85
Tabla 9 <i>Dimensión Observación de Aula, Primer Acto de Monitoreo</i>	86
Tabla 10 <i>Estadígrafo dimensión Observación de Aula, Segundo Acto de Monitoreo</i>	87
Tabla 11 <i>Comparativo del coeficiente de variación de los dos actos de Monitoreo de la Dimensión Observación de Aula</i>	88
Tabla 12 <i>Dimensión Planificación del Currículo, Primer Acto de Monitoreo</i>	89
Tabla 13 <i>Estadígrafos de la dimensión Planificación del Currículo, Primer Acto de Monitoreo</i>	89
Tabla 14 <i>Planificación del Currículo, Segundo Acto de Monitoreo</i>	91
Tabla 15 <i>Estadígrafos de la dimensión Planificación del Currículo, Segundo Acto de Monitoreo</i>	91
Tabla 16 <i>Comparativo del coeficiente de variación de los dos actos de monitoreo de la Dimensión Planificación del Currículo</i>	93
Tabla 17 <i>Frecuencias obtenidas de Observación de Aula y Desempeño Docente</i>	94
Tabla 18 <i>Frecuencias esperadas de Observación de Aula y Desempeño Docente</i>	95
Tabla 19 <i>Frecuencias observadas de Planificación del Currículo</i>	96
Tabla 20 <i>Frecuencias esperadas de Planificación del Currículo</i>	97

ÍNDICE DE GRAFICOS

<i>Gráfico 1</i>	Dimensión Observación de Aula, Primer Acto de Monitoreo	85
<i>Gráfico 2</i>	Dimensión Observación de Aula, Segundo Acto de Monitoreo	87
<i>Gráfico 3</i>	Dimensión Planificación del Currículo	90
<i>Gráfico 4</i>	Planificación del Currículo	92

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Proceso del monitoreo	28
<i>Ilustración 2</i> Diseño de Investigación.....	79

INTRODUCCIÓN

La realidad educativa peruana exige eficiencia docente expresada tanto en el desempeño de aula así como en el cumplimiento del currículo. La verificación de estas actuaciones se realiza a través del monitoreo pedagógico, que es, como parte de las funciones del director, el instrumento que permite afianzar el desarrollo de los procesos pedagógicos para contribuir al mejor rendimiento académico de los estudiantes dentro del marco de la educación de calidad.

El Director de la Institución Educativa (I.E.) es quien realiza el monitoreo pedagógico para recoger información necesaria y orientar, como líder pedagógico, el desempeño docente. La finalidad de esta actividad es mejorar la calidad del servicio educativo. Este propósito se concreta en la Ficha de Monitoreo mediante los comentarios y recomendaciones del observador respecto de la actuación docente encontrada. Estos están orientados a lograr cambios significativos favorables en la actuación profesional docente conducentes a la calidad educativa.

Debemos enfatizar que el buen desempeño docente fortalece la imagen de la I.E.; y es por eso que para cada sesión de aprendizaje el docente, primero planifique cómo motivar permanentemente a los estudiantes, luego cómo hacer uso efectivo del tiempo, después cómo desarrollar el pensamiento crítico, a continuación cómo evaluar permanentemente los aprendizajes y finalmente cómo lograr una convivencia armoniosa dentro del aula.

Estos aspectos técnico-pedagógicos son protocolares y se desarrollan dentro de las rúbricas en los criterios de los dos instrumentos que forman parte de la Ficha de Monitoreo al Desempeño Docente-2017 del MINEDU. La presente investigación buscó relacionar el monitoreo con el desempeño docente con lo cual se asegure la calidad del servicio educativo.

CAPITULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

Lograr una educación de calidad es una tarea en la que el Estado peruano viene trabajando de manera sostenida desde hace algunos años; de hecho así lo demuestra a través del Ministerio de Educación (MINEDU) (2015) en el artículo tercero incisos d y e de su Reglamento de organización y Funciones, aprobado por Decreto Supremo N° 001-2015, donde expone que son funciones de este Ministerio: d) Dirigir, regular, ejecutar y evaluar las políticas para el aseguramiento de la calidad de la educación básica en todos sus niveles y modalidades. e) Dirigir, regular, coordinar, supervisar y evaluar la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior y de la educación técnico-productiva. El estado admite de esta manera que, al menos por ahora, la educación peruana se encuentra lejos de alcanzar el grado de calidad en los servicios educativos que imparte en las escuelas a su cargo.

Sobre este tema, Meléndez (2011) concluye en su investigación respecto de la educación en el Perú que, en cuanto a la calidad del aprendizaje, los avances han sido mínimos, que asimismo, las evaluaciones a nivel regional (evaluación del SERCE) y a nivel mundial confirman esa baja calidad impartida en las escuelas, que algunas de las causas de estas deficiencias en la calidad educativa se deben a factores que van desde la extensión y complejidad de las metas de aprendizaje establecidas en el currículo hasta aspectos vinculados a la participación e involucramiento de los padres y que de estos factores interesa resaltar la baja calidad de los docentes quienes ejercen un tipo de docencia desfasada, repetitiva e impersonal.

En esa perspectiva, el Ministerio de Economía y Finanzas (MEF), en el marco del Plan Bicentenario Perú al 2021, dentro de las políticas públicas de Presupuesto por Resultados (PpR), constituyó el Programa Estratégico Logros de Aprendizaje al finalizar el III Ciclo de la Educación Básica Regular, (PELA) (2007) el cual tiene como objetivo general: Incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación en la población infantil; y como objetivos específicos: Ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación para niños menores de 6 años; y asegurar que los niños concluyan una educación primaria de calidad.

Pero no solo eso, MINEDU (2012) en el Marco del Buen Desempeño Docente busca mejorar las prácticas del maestro. Estas políticas públicas se centran en la pertinencia y eficacia del trabajo docente, así como en su formación evaluación y desarrollo.

Ahora bien, las consecuencias de mantener una situación donde los logros de aprendizajes y la adquisición y desarrollo de competencias no alcanzan el nivel de calidad esperado trae como efectos directos e indirectos (MEF, 2007) incremento de tasas de repitencia, extraedad y deserción escolar; y limitadas posibilidades para nuevos y mayores aprendizajes; todo lo cual se resume en limitado acceso a oportunidades de desarrollo humano.

En ese contexto, es necesario tener muy en cuenta la relación docente y aprendizaje sobre la cual Gonzales (2003) afirma que muchas investigaciones han establecido la relación entre estas dos variables y que existe certeza clara de que la calidad del desempeño docente es un factor clave para suscitar aprendizajes de calidad. Es por esta razón que el estado peruano apuesta por la mejora de las prácticas pedagógicas, pues reconoce que allí radica buena parte de la solución de sus males y que de no hacerlo estaría renunciando a luchar por lograr el desarrollo económico y social.

Por lo expuesto anteriormente y para resolver este problema MINEDU (2015) responde en Los Compromisos de Gestión Escolar con el compromiso número 4: El Acompañamiento y Monitoreo a la Práctica Pedagógica en la Institución Educativa, que se define como una de las competencias de los

directores para la promoción y liderazgo en la mejora de la práctica pedagógica de su equipo de docentes, así como el acompañamiento sistemático a los procesos pedagógicos para lograr las metas de aprendizaje establecidas.

Al mismo tiempo, MINEDU (2015) se cuestiona cómo aportar en la mejora de la práctica pedagógica y propone una solución a través del acompañamiento y monitoreo, promovido por el liderazgo pedagógico del director y que gira en torno al uso pedagógico del tiempo, uso de herramientas pedagógicas y uso de materiales educativos.

Por esta razón, el monitoreo de la actuación docente resulta fundamental para asegurar la calidad de los servicios de enseñanza, ya sea a través de la evaluación en aula, la cual bajo estas circunstancias adquiere mayor relevancia pues se observa al docente en su ambiente natural de trabajo, o a través de la constatación del cumplimiento del desarrollo del currículo.

1.2. Formulación del problema.

1.2.1. Problema general.

¿Qué relación existe entre el monitoreo y el desempeño docente, en el nivel secundario, de la Institución Educativa N° 1154 Nuestra Señora del Carmen, de Lima Cercado, en el primer bimestre 2017?

1.2.2. Problemas específicos.

- 1) ¿Qué relación existe entre el monitoreo y la observación de aula, en el nivel secundario, de la Institución Educativa N° 1154 Nuestra Señora del Carmen, de Lima Cercado, en el primer bimestre 2017?
- 2) ¿Qué relación existe entre el monitoreo y planificación del currículo, en el nivel secundario, de la Institución Educativa N° 1154 Nuestra Señora del Carmen, de Lima Cercado, en el primer bimestre 2017?

1.3. Justificación.

La investigación tiene importancia social ya que comprobó la relación entre el monitoreo y el desempeño docente y por que el buen desempeño docente es a su vez uno de los objetivos de las políticas públicas del sector

educación en el marco del Proyecto Educativo Nacional al 2021 cuyo tercer objetivo es Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia (Educación, 2006).

El estudio también se justifica por una razón procedimental pues determinó la relación entre el monitoreo y el desempeño docente, tanto en los resultados de la observación de aula como en los de la planificación del currículo. Precisamente en esto, radica parte de la originalidad de la investigación, pues esta consistió en someter a prueba dicha relación haciendo uso de las fichas validadas de observación de aula y planificación del currículo, en lo que respecta al desempeño docente en la Institución Educativa N°1154 Nuestra Señora del Carmen.

Además, el estudio también tiene una justificación instrumental por que se emplearon las rubricas del MINEDU para medir el desempeño docente, a partir de las fichas de evaluación del Ministerio de Educación, con el propósito de probar las hipótesis de investigación. Esas fichas descriptivas de medición podrán ahora ser empleadas en investigaciones posteriores.

Finalmente, también concurre una justificación legal puesto que según el Decreto Supremo N° 004-2013-ED (MINEDU, 2016) que modifica artículos e incorpora disposiciones al Reglamento de la Ley de Reforma Magisterial, declara en el artículo 45 la obligatoriedad de la evaluación del desempeño docente.

1.4. Objetivos.

1.4.1. Objetivo general.

Determinar qué relación existe entre el monitoreo y el desempeño docente en el nivel secundario, en la Institución Educativa N° 1154 Nuestra Señora del Carmen, de Lima Cercado, en el primer bimestre 2017.

1.4.2. Objetivos específicos.

- 1) Establecer qué relación existe entre el monitoreo y la observación de aula, en el nivel secundario, en la Institución Educativa N°

1154 Nuestra Señora del Carmen, de Lima Cercado, en el primer bimestre 2017.

- 2) Describir qué relación existe entre el monitoreo y la planificación del currículo, en el nivel secundario, en la Institución Educativa N° 1154 Nuestra Señora del Carmen, de Lima Cercado, en el primer bimestre 2017.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes.

2.1.1. Antecedentes nacionales.

Calvo (2014) presentó ante la Escuela de Post grado de la Universidad Nacional de Trujillo, la tesis *Supervisión Pedagógica y Desempeño Profesional Docente en la Institución Educativa Emblemática Toribio Rodríguez de Mendoza– San Nicolás, 2014*. La investigación que estudió una población de 507 docentes correspondientes a la provincia de Rodríguez de Mendoza y una muestra de 103 individuos, se propuso determinar la relación que existe entre la supervisión pedagógica y el desempeño profesional docente.

El estudio estableció que existe una relación directa y significativa entre la supervisión pedagógica y el desempeño profesional pues la/el verificación/control pedagógico favorece el cumplimiento de funciones y contribuye a mejorar el desempeño docente.

Además, se encontró el mismo tipo de relación entre el monitoreo pedagógico y el desempeño profesional, percibiendo al primero como una oportunidad de aprendizaje y desarrollo personal, profesional e institucional. Finalmente encontró también la misma relación entre el

acompañamiento pedagógico y el desempeño profesional considerando que el acompañamiento pedagógico permitió revalorar el trabajo que realizan los docentes en el aula, ayudar en situaciones didácticas concretas y contribuir en la reflexión acerca de qué es un profesional en permanente formación y mejora de la calidad de su desempeño.

Callomamani (2013) realizó la investigación *La supervisión pedagógica y el desempeño laboral de los docentes de la Institución Educativa 7035 de San Juan de Miraflores* ante la Unidad de Post-Grado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos. Esta trabajo buscó determinar si la supervisión pedagógica, el monitoreo y el acompañamiento pedagógico influyen en el desempeño laboral docente.

En el estudio, la población la constituyeron 84 docentes y 97 alumnos de 5° año del nivel secundario y la muestra 69 docentes y 69 estudiantes. Se utilizó como instrumentos un cuestionario para docentes y un cuestionario para estudiantes. Finalmente, concluyó que la supervisión, el monitoreo y el acompañamiento pedagógico influyen significativamente en el desempeño laboral del docente pues encontró un alto grado de correlación.

Sánchez (2014), en la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, presentó la tesis *Diseño de un programa de acompañamiento pedagógico y monitoreo para fortalecer los modos de actuación de los docentes de educación primaria de la FACHSE*.

El estudio se realizó en los docentes de la Facultad de Educación Primaria tomando una muestra de 11 docentes del nivel primario usando técnicas de gabinete, técnicas de campo y cuestionarios para el recojo y tratamiento de la información evidenciando que las deficiencias en los Modos de Actuación de los docentes de Educación Primaria de la FACHSE, se generaron por el incumplimiento de sus funciones.

2.1.2. Antecedentes internacionales.

Mairena (2015) presentó la investigación, *Acompañamiento pedagógico y desempeño de los docentes noveles en los departamentos de física y tecnología educativa de la Facultad de Educación e Idiomas*, ante la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. Este trabajo planteó como objetivo principal determinar la relación entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño de los docentes noveles.

La población estudiada en esta investigación estuvo comprendida por los Departamentos Docentes que componen la Facultad de Educación e Idiomas. Por tratarse de un estudio cualitativo y por la naturaleza de la investigación el tipo de muestreo fue por conveniencia. Los instrumentos que se emplearon fueron: entrevista grupal focal, entrevista estructurada, análisis documental y cuestionarios.

Las conclusiones a las que se arribaron fueron: en los departamentos de física y tecnología educativa los docentes noveles no están satisfechos con el acompañamiento pedagógico que se realiza por que es evidente que se carece de una planificación y no se les brinda ningún tipo de seguimiento a los docentes en su nueva etapa como profesionales, es por esto que se consideró de especial urgencia un plan de acompañamiento que potencie el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas como profesional.

Además, los docentes noveles no reconocieron la importancia del acompañamiento para el intercambio de experiencias entre los acompañantes y los acompañados; al mismo tiempo, identificaron el verdadero fin del acompañamiento el cual es brindar procesos de evaluación a fin de mejorar su desempeño como docente y el lograr la calidad en el proceso enseñanza aprendizaje.

Vicente (2012) en la tesis *Impacto del acompañamiento pedagógico en las prácticas del docente de primer grado primario bilingüe en el desarrollo de las habilidades comunicativas en idioma materno k'iche' en municipios de quiché* presentada ante el

Departamento de Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Rafael Landívar planteó como objetivo general determinar el impacto del acompañamiento pedagógico en las prácticas del docente.

Para lograrlo trabajo con una población de 10 aulas de 10 escuelas gradadas y piloto de la estrategia kemtzij, con docentes de primer grado primario bilingüe los cuales fueron cuatro (4) de género femenino y seis (6) de género masculino. Se utilizaron dos tipos de instrumentos: uno de observación en el aula y la otra de entrevista estructurada a docentes de primer grado bilingüe.

Las conclusiones a las que se llegó fueron que el acompañamiento pedagógico en el aula es de mucha importancia para los docentes de primer grado del nivel primario, ya que a través del apoyo del asesor pedagógico mejoran sus prácticas pedagógicas en el desarrollo de las habilidades comunicativas en idioma materno Quiché.

Además que a través de la estrategia Kemtziij los docentes recibieron asesoría en herramientas pedagógicas de parte del asesor pedagógico, centrado al desarrollo del idioma materno Quiché. También comprobó que la mayor parte de docentes que reciben asesoría pedagógica, utilizan diversidad de actividades educativas para el desarrollo de las habilidades comunicativas en idioma materno Quiché. Creó un ambiente de participación e interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes.

Conjuntamente concluyó que los resultados muestran que se le ha capacitado al docente en diferentes técnicas y metodologías sobre idioma materno, matemática maya, práctica reflexiva, plan de mejora y otros, enfocadas al primer grado del nivel primario. Igualmente se evidenció que la mayoría de docentes del primer grado de primaria, reflexione sobre sus prácticas pedagógicas en el desarrollo de las habilidades lingüísticas con los niños. Asimismo, la investigación logró determinar el apoyo del asesor pedagógico hacia el docente y la manera cómo desarrollar sus prácticas pedagógicas con los estudiantes.

Girón (2014) presentó en la Facultad de Educación de la Universidad Rafael Landívar la tesis *Acompañamiento pedagógico del supervisor Educativo en el desempeño docente*. El objetivo de la investigación fue determinar la influencia del acompañamiento pedagógico del supervisor educativo en el desempeño docente. Para este propósito los sujetos tomados en cuenta para la investigación fueron el supervisor educativo, los cinco directores de los establecimientos del ciclo diversificado del municipio de San Carlos Sija, departamento de Quetzaltenango.

Así también, se tomó en cuenta a los 37 docentes, de ambos sexos, con título de profesores de enseñanza media, sin distinción de edades, todos procedentes del municipio en mención, quienes representaron al 100% de la población llegando a la conclusión que el acompañamiento pedagógico tiene incidencia en el desempeño docente debido a que a través de este proceso se estimula a los docentes para que desarrollen sus habilidades pedagógicas.

2.2. Bases teóricas de las variables.

2.2.1. Monitoreo.

2.2.1.1. Definición general.

Partiendo de una mirada general y por separado de cada una de las palabras que conforman esta expresión, definiremos, en primer término, al desempeño como la actuación de la persona al realizar las labores o efectuar las funciones principales que exigen el cargo y, en el caso particular de la profesión docente, que le permiten demostrar su idoneidad en el contexto de la educación.

Al mismo tiempo, si tomamos en cuenta la definición de Picardo (2005), según la cual, docente es un profesional cuya función es el ejercicio de la docencia o conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje en un nivel educativo dado; podemos definir el término como la actuación del profesional de la educación en el proceso de enseñanza-aprendizaje que cumple cabalmente las tareas que le fueron

encomendadas según la teoría educativa general, la pedagogía, la didáctica, las obligaciones sociales y los mandatos legales.

Ausubel (1983) denomina profesor a quien guía situaciones de aprendizaje, en las que el estudiante dude de sus propias ideas y sienta la necesidad de buscar nuevas explicaciones, nuevos caminos que vuelvan a satisfacer esos esquemas mentales, los cuales, han sido configurados por la interacción con su medio natural y social; pero a continuación advierte que el desempeño docente irradia aún mucho más que eso, y que además comprende procesos de planeación, programación, coordinación y evaluación que se dan en la gestión institucional.

Por otro lado, el psicólogo norteamericano Bruner (1987) precisa que se considera docente a aquel individuo que realiza la labor de mediador del conocimiento, de facilitador del aprendizaje, a aquel que diseña estrategias y actividades acorde con el conocimiento que debe impartir.

A su vez, Subaldo (2012) define desempeño docente como la capacidad para llevar a cabo, de manera competente, las funciones inherentes al desarrollo de su actividad educativa y de manera específica, al ejercicio de la docencia; y al mismo tiempo, lo conceptualiza como el proceso de desarrollo de sus habilidades, competencias y capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para articular relaciones significativas entre los agentes sociales que intervienen en la formación de los estudiantes; y que participan en la gestión y fortalecimiento de una cultura institucional democrática.

Adicionalmente, según la concepción de Espinoza (2014), el desempeño docente tiene una estrecha relación con la calidad y la eficiencia con que el docente cumple sus labores, entre ellas: propiciar un ambiente favorable de trabajo donde los estudiantes se sientan bien, mantengan buenas relaciones interpersonales, puedan expresar sus ideas y sentimientos sin temores y puedan participar activamente; planificar y preparar las actividades de enseñanza-aprendizaje constructivistas, decidiendo lo que va a ser enseñado, cuándo, cómo, dónde y con qué hacerlo, las que además de motivar al estudiante hacia el aprendizaje le permitan afianzar los conocimientos.

Luego añade que todas estas funciones y otras complementarias permiten obtener resultados satisfactorios y cristalizar los objetivos formativos a corto y largo plazo, si son cumplidas con idoneidad, responsabilidad, eficacia, habilidad y competencia.

Finalmente, sobre la base de la importancia de la actuación docente Gutiérrez (2004) afirma que los profesores hacen la diferencia y que sus características individuales son un factor que puede compensar las diferencias sociales y regionales; y que además, existen factores que marcan esas diferencias y que poniendo especial interés en su mejoramiento se puede elevar la Eficacia Docente y alcanzar mejores resultados académicos y que el conjunto de factores que caracterizan a determinado tipo de profesores son los que establecen elementos diferenciales entre las escuelas.

2.2.1.2. Elementos del plan de monitoreo.

En la conceptualización de Valle y Rivera (2008:2) un plan de monitoreo está compuesto por una secuencia de acciones necesarias para la medición y el análisis del desempeño, dichas acciones incluyen el desarrollo de un plan o enunciado, un esquema de indicadores y un esquema de metas.

- a. Plan o enunciado: esta parte describe la racionalidad o el sentido que sustenta la iniciativa con respecto a la realidad que se pretende modificar. Dicho sentido se expresa en la manera en que se articulan las actividades, los resultados, los objetivos y los efectos buscados.
- b. Esquema de indicadores: cada objetivo, resultado o producto son medidos por una serie de indicadores con sus valores respectivos (unidades de medida), los responsables y las fuentes para la recopilación de los datos sobre el desempeño. Algunas veces los valores de los indicadores están desagregados en aspectos más específicos. Por ejemplo: en el indicador “Número de alumnos promovidos”, puede interesar desagregarlos en: i) región del país; ii) niño o niña; iii) población indígena o no indígena.

- c. Esquema de metas durante el período: este componente permite identificar el comportamiento de los indicadores durante un determinado período de tiempo (sic) a definir (trimestral, semestral, anual etc.). Los indicadores pueden medirse o cotejarse con referencia al pasado respecto a los valores de la Línea de Base, o bien a futuro, con respecto a las metas definidas para el ciclo de tiempo definido.

El texto a continuación explica, en términos de Valle y Rivera, el proceso del monitoreo. El proceso de monitoreo es cíclico rota continuamente en torno a diferentes énfasis funcionales, desde la toma de datos hasta las intervenciones de énfasis o reorientación. La ilustración 1 muestra los elementos del ciclo de monitoreo, y las relaciones que guardan entre sí. En el orden de la ilustración, los elementos del ciclo del monitoreo se describen enseguida.

Captación de datos, de las fuentes establecidas y posterior registro en los instrumentos respectivos; Comparación de los datos contra el nivel esperado de cumplimiento; Decisión respecto de las acciones correctivas o de retroalimentación necesarias de acuerdo a la información obtenida; Implementación que pondrá en práctica las acciones correctivas o de retroalimentación.

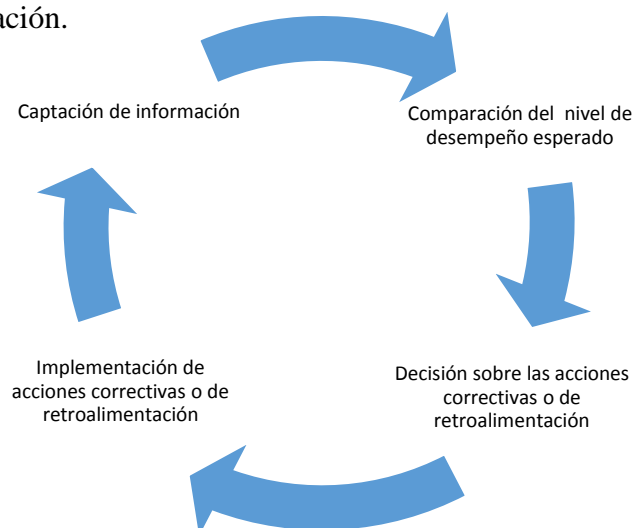


Ilustración 1 Proceso del monitoreo Fuente Valle y Rivera (2008:3)

2.2.1.3. Indicadores.

Valle y Rivera (2008:3) definen y caracterizan los indicadores como información utilizada para dar seguimiento y ajustar las acciones que un sistema, subsistema, o proceso, emprende para alcanzar el cumplimiento de su misión, objetivos y metas. Un indicador como unidad de medida permite el monitoreo y evaluación de las variables clave de un sistema organizacional, mediante su comparación, en el tiempo, con referentes externos e internos.

Dos funciones básicas son atribuibles a los indicadores: la función descriptiva, que consiste en la aportación de información sobre el estado real de una actuación o proyecto, programa, política, etc.; y la función valorativa que consiste en añadir a la información descriptiva un juicio de valor, lo más objetivo posible, sobre si el desempeño está siendo o no el adecuado, para orientar la posterior toma de decisiones que hace parte del denominado ciclo de monitoreo.

2.2.1.3.1. Características de los indicadores.

Valle y Rivera (2008:3-4) explican que no existe un conjunto distintivo de “indicadores correctos” para medir un nivel de actuación. Lo que existe es un rango de posibles señales para medir el cambio en las variables con grados diversos de certeza. Las referencias de distintos autores sobre las características de los indicadores varían entre un mayor o menor número, pero de manera general un “buen indicador” se caracteriza por ser medible; preciso; consistente; y sensible.

- i. Medible: Un indicador debe ser medible en términos cuantitativos o cualitativos. La mayor utilidad de un indicador es poder hacer una comparación entre la situación medida y la situación esperada. Lo anterior, se facilita si durante la planificación, al formular los objetivos y fijar las metas, la redacción se hace de tal forma que sea posible su medición durante el monitoreo y la evaluación.

- ii. Preciso: un indicador debe estar definido de forma precisa, debe ser inequívoco, es decir, no permite interpretaciones o dudas sobre el tipo de dato a recoger. Durante el monitoreo, distintas personas recopilarán los datos para medir un indicador, ya sea porque se cubrirán áreas extensas (el territorio nacional por ejemplo) o porque se recopilarán datos sobre períodos extensos de tiempo (un período de gobierno). En esas circunstancias es posible que, debido a rotación de personal, nuevas personas sean responsables por la recopilación y análisis de datos. En todos los casos es importante que todas las personas que recopilan datos hagan las mediciones de la misma manera, esto se facilita con indicadores precisos.
- iii. Consistente: Un indicador también debe ser consistente aún con el paso del tiempo. Si un indicador ha de proporcionar una medida confiable de los cambios en una condición de interés, entonces es importante que los efectos observados se deban a los cambios reales en la condición y no a cambios en el propio indicador.
- iv. Sensible: Finalmente, es cardinal que un indicador sea sensible. Un indicador sensible cambiará proporcionalmente y en la misma dirección que los cambios en la condición o concepto que se está midiendo.

2.2.1.3.2. Tipología de indicadores.

Respecto de este tema Valle y Rivera (2008:4-5) manifiestan que usualmente el diseño o elaboración de indicadores y su respectiva clasificación permite mucha flexibilidad de acuerdo a lo que es necesario controlar o evaluar. Por ejemplo: la forma como se están utilizando los recursos; el nivel de cumplimiento de los objetivos, los cambios asociados a una actuación, etc. En todos los casos, la clave está en seleccionar el conjunto de indicadores pertinentes para cada necesidad de monitoreo o evaluación.

De manera general las tipologías de indicadores se diferencian en función de tres aproximaciones: a) La posición relativa que ocupan los

indicadores en el proceso de de trabajo que es objeto de monitoreo o evaluación; b) El objetivo de análisis pretendido con el uso de indicadores; y c) El ámbito de medición de los indicadores.

i. Por la posición relativa que ocupan los indicadores

1. Indicadores de Insumo

Se diseñan para dar seguimiento a la disponibilidad de condiciones básicas para la producción de bienes y/o servicios esperados. La disponibilidad de recursos financieros es el insumo más utilizado en este nivel de seguimiento.

2. Indicadores de Proceso

Se utilizan para el monitoreo de la pertinencia de los procesos de transformación que se están llevando a cabo para generar los bienes y/o servicios esperados. En este nivel el seguimiento se concentra en la verificación del avance en la consecución de las metas en el marco de los procesos de trabajo de la organización.

3. Indicadores de Resultado

Permiten monitorear el nivel de cumplimiento de las metas institucionales. Se denominan también indicadores de productividad. La atención en este nivel, se concentra en establecer si los productos y/o servicios esperados, se han generado en forma oportuna y con la calidad requerida.

4. Indicadores de Impacto

Se diseñan para dar seguimiento a los cambios en el entorno atribuibles a la ejecución del proyecto, programa o política. Muchas veces se miden a través de encuestas.

ii. Por el objetivo de análisis pretendido

1. Indicadores de eficiencia

Los indicadores de eficiencia se usan para dar seguimiento al rendimiento de la organización en la

transformación de los recursos en bienes y servicios. Es decir miden el nivel de ejecución del proceso, se concentran en el cómo se hicieron las cosas y miden el rendimiento de los recursos utilizados por un proceso. Tienen que ver con la productividad.

2. Indicadores de eficacia

La eficacia de una organización se mide por el grado de satisfacción de los objetivos fijados en sus programas de actuación, o de los objetivos incluidos tácita o explícitamente en su misión. Es decir, comparando los resultados reales con los previstos, independientemente de los medios utilizados. Nos indica si se hicieron las cosas que se debían hacer, los aspectos correctos del proceso.

Los indicadores de eficacia se enfocan en el Qué se debe hacer, por tal motivo, en el establecimiento de un indicador de eficacia es fundamental conocer y definir operacionalmente los requerimientos de receptor de los productos o servicios, de los beneficios que produce la organización. De lo contrario, se puede estar logrando una gran eficiencia en aspectos no relevantes.

En el monitoreo y evaluación en organizaciones gubernamentales, la eficacia suele ser difícil de medir, puesto que no siempre existen metas claras, en parte debido a que las demandas del público y ofertas políticas están cargadas de ambigüedad.

3. Indicadores de Equidad

La equidad se mide en función de la posibilidad de acceso a los servicios públicos de los grupos sociales menos favorecidos en comparación con las mismas posibilidades de la media del país.

Desde esta perspectiva, el principio de equidad busca garantizar la igualdad en la posibilidad de acceso a la utilización de los recursos entre los que tienen derecho

a ellos. Es decir, la medición de la equidad implica medir el nivel de justicia en la distribución de los servicios públicos.

2.2.1.4. Monitoreo pedagógico.

MINEDU (2014:50) define el monitoreo pedagógico, en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje, como el recojo y análisis de información de los procesos y productos pedagógicos para la adecuada toma de decisiones.

Asimismo, añade que puede definirse como un proceso organizado para verificar que una actividad o una secuencia de actividades programadas durante el año escolar transcurran como fueron programadas y dentro de un determinado periodo.

Más aún, Sus resultados permiten identificar logros y debilidades para una toma de decisiones a favor de la continuidad de las actividades y/o recomendar medidas correctivas a fin de optimizar los resultados, orientados a los logros de los aprendizajes de los estudiantes.

Por otra parte MINEDU (2014:51) agrega que el monitoreo es un proceso que permite la toma de decisiones para la mejora de la gestión y que se trata de un elemento transversal en el Marco del Buen Desempeño Directivo en dos dimensiones: (a) la de «gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes» y (b) la de «orientación de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes».

En otras palabras, monitorea y orienta el uso de estrategias y recursos metodológicos, así como el uso efectivo del tiempo y los materiales educativos, en función del logro de las metas de aprendizaje de los estudiantes y considerando la atención de sus necesidades específicas, entre otros.

Desde esa perspectiva (MINEDU, 2016:10) el monitoreo es también una estrategia orientada a generar cambios en los actores involucrados con la tarea de generar condiciones para que el trabajo pedagógico se materialice en un servicio educativo de calidad.

No solo se trata de observar cómo avanza el proceso de implementación de los Compromisos de Gestión Escolar (CGE), tampoco solo de la aplicación de los instrumentos de monitoreo (fichas de cotejo, fichas de monitoreo, etc.) sino de acompañar proveyendo soporte técnico sobre la base de la práctica cotidiana de los especialistas o directivos de las instituciones educativas (II.EE.) en la gestión escolar.

Se recoge información, lo más representativa posible, sobre la implementación de lo que está programado en el Plan, se detectan errores y aciertos, se crean espacios de reflexión e inter aprendizaje, se brinda retroalimentación y se establecen compromisos orientados a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Asimismo, la información recogida, si es representativa, conduce a la toma de decisiones oportunas de las Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), Dirección Regional de Educación (DRE) y MINEDU para corregir las desviaciones y garantizar los objetivos, metas y expectativas de avance esperados en la implementación de los compromisos de gestión escolar en las II.EE.

2.2.1.5. Tipos de monitoreo pedagógico.

A continuación algunos tipos de monitoreo sugeridos por MINEDU (2016:15)

a. Monitoreo a II.EE. empleando visitas ya existentes.

Este tipo consiste en emplear las visitas de monitoreo que ya han sido planificadas por el personal de la UGEL, a fin de levantar información acotada sobre la realidad de las II.EE. Estas visitas pueden provenir de los programas del MINEDU presentes en la UGEL (JEC, soporte pedagógico, etc.) y de los propios especialistas de la UGEL, que elaboran mensualmente sus cronogramas de visitas. Teniendo esto en cuenta, la muestra de II.EE. depende de la programación de escuelas que recibirían visitas.

La mayor ventaja de este monitoreo consiste en su bajo costo, pues emplea recursos ya existentes para la supervisión, por lo que no se

requiere invertir en personal, viáticos o transporte adicional. No obstante, hay que acotar que aumentaría el tiempo destinado a cada II.EE. para levantar la información requerida y que estas visitas no siempre son inopinadas, lo que podría generar un sesgo en la información obtenida.

b. Barridos a II.EE.

En un monitoreo mediante barrido se visitan todas las II.EE. a lo largo de una ruta determinada. Al visitar II.EE. contiguas, se maximiza la eficiencia del desplazamiento y se logra visitar un mayor número de II.EE. La forma de visitar a las II.EE. se puede hacer de dos maneras: el vehículo con el personal de la UGEL visita las II.EE. una a la vez; o el vehículo recorre la ruta pasando por las II.EE. y dejando al personal. Una vez que dejó a todo el personal regresa a recogerlos uno por uno.

Suele ser una actividad intensiva y acotada, que se realiza en un solo día y empleando el mayor número de personal posible. En un monitoreo por barrido, la UGEL deriva a su personal para que ese día dejen sus tareas regulares y realicen el monitoreo.

Si bien en este tipo de monitoreo la II.EE. es elegida según contigüidad a la ruta, la UGEL elige la zona en la que se realizará el barrido y esto puede ser según determinado criterio: por ejemplo, priorizando un área lejana y poco visitada, o un área con alto número de II.EE. Además, la UGEL debe planificar la ruta según el territorio y la accesibilidad de las II.EE. Una ruta bien planificada permite visitar a toda las II.EE. de la forma más eficiente.

Una UGEL pequeña podría hacer un barrido de toda su jurisdicción, mientras que las UGEL más grandes podrían dividir su jurisdicción en rutas y hacer barridos por cada ruta en días diferentes.

c. Monitoreo a II.EE. en una muestra aleatoria.

En esta modalidad, las UGEL realizan un muestreo aleatorio de sus II.EE., las cuales son visitadas durante un periodo de tiempo. Para ello, se requiere de un desplazamiento ad hoc en el territorio. El muestreo podrá hacerse de manera aleatoria a nivel de todas las II.EE. de la UGEL, no obstante, para hacerlo más asequible se podría hacer sobre un

universo acotado de II.EE., según las categorías que priorice la UGEL: distritos, II.EE. con bajo desempeño, etc.

La principal ventaja de este tipo es que al hacer las visitas con una frecuencia constante se puede obtener información confiable de las II.EE. No obstante, habría que considerar que los retos de esta modalidad, pues se debería hacer un análisis previo para la selección de la muestra y el costo de las visitas podría ser algo alto, ya que se podrían requerir recursos adicionales a nivel de personal, viáticos y transporte.

d. Monitoreo a II.EE. con alertas.

En este caso el monitoreo se realiza únicamente en las II.EE. en la que haya alerta de baja asistencia (de docentes, directores o estudiantes) evidenciadas por Semáforo Escuela o los registros propios de la UGEL. Asimismo, se focalizan las II.EE. que hayan sido sujetas a reclamos por parte de otros actores de la comunidad educativa.

Dichos criterios son los que definirán la lista de las II.EE. seleccionadas para ser monitoreadas. Por tanto, este tipo de monitoreo requiere un desplazamiento ad hoc. Según las características del territorio y la magnitud de la UGEL, cubrir el total del listado podría involucrar altos costos.

Una de las principales ventajas de este tipo de monitoreo es la posibilidad de focalizar los recursos disponibles en las II.EE. de mayor problemática, reforzando así el ejercicio de medidas correctivas y consolidando un cambio en las II.EE. con mayor urgencia de atención. En contraste, los principales retos que enfrenta esta modalidad son el mayor tiempo de análisis requerido para la identificación de las II.EE. en condición de alerta y un posible alto nivel de recursos debido a la naturaleza del desplazamiento y el requerimiento de personal dedicado a esta actividad.

Tabla 1 Tipos de Monitoreo

	Nombre	Selección de I.E.	VENTAJAS	RETOS	COSTOS
1	Monitoreo a I.EE. empleando visitas ya existentes	Predeterminadas	Mínimos recursos adicionales	Visitas no inopinadas	Bajo
2	Barridos a I.EE.	Por contigüidad en la ruta	Eficiencia del desplazamiento	Alta inversión de recursos en un día	Medio
3	Monitoreo a I.EE. en la muestra aleatoria	Aleatoria	Información más confiable y representativa	Alta inversión de recursos	Alto
4	Monitoreo a I.EE. con alertas	Por alertas	Focaliza I.EE. más problemáticas	Alta inversión de recursos	Medio/alto

Fuente: MINEDU (2016:15)

2.2.2. Desempeño docente.

2.2.2.1. Definición teórica.

Partiendo de una mirada general y por separado de cada una de las palabras que conforman esta expresión, definiremos, en primer término, al desempeño como la actuación de la persona al realizar las labores o efectuar las funciones principales que exigen el cargo y, en el caso particular de la profesión docente, que le permiten demostrar su idoneidad en el contexto de la educación.

Al mismo tiempo, si tomamos en cuenta la definición de Picardo (2005), según la cual, docente es un profesional cuya función es el ejercicio de la docencia o conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje en un nivel educativo dado; podemos definir el término como la actuación del profesional de la educación en el proceso de enseñanza-aprendizaje que cumple cabalmente las tareas que le fueron encomendadas según la teoría educativa general, la pedagogía, la didáctica, las obligaciones sociales y los mandatos legales.

Ausubel (1983) denomina profesor a quien guía situaciones de aprendizaje, en las que el estudiante dude de sus propias ideas y sienta la necesidad de buscar nuevas explicaciones, nuevos caminos que vuelvan a satisfacer esos esquemas mentales, los cuales, han sido configurados por la interacción con su medio natural y social; pero a continuación advierte que el desempeño docente irradia aún mucho más que eso, y que además comprende procesos de planeación, programación, coordinación y evaluación que se dan en la gestión institucional.

Por otro lado, el psicólogo norteamericano Bruner (1987) precisa que se considera docente a aquel individuo que realiza la labor de mediador del conocimiento, de facilitador del aprendizaje, a aquel que diseña estrategias y actividades acorde con el conocimiento que debe impartir.

A su vez, Subaldo (2012) define desempeño docente como la capacidad para llevar a cabo, de manera competente, las funciones inherentes al desarrollo de su actividad educativa y de manera específica, al ejercicio de la docencia; y al mismo tiempo, lo conceptualiza como el proceso de desarrollo de sus habilidades, competencias y capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para articular relaciones significativas entre los agentes sociales que intervienen en la formación de los estudiantes; y que participan en la gestión y fortalecimiento de una cultura institucional democrática.

Adicionalmente, según la concepción de Espinoza (2014), el desempeño docente tiene una estrecha relación con la calidad y la eficiencia con que el docente cumple sus labores, entre ellas: propiciar un ambiente favorable de trabajo donde los estudiantes se sientan bien, mantengan buenas relaciones interpersonales, puedan expresar sus ideas y sentimientos sin temores y puedan participar activamente; planificar y preparar las actividades de enseñanza-aprendizaje constructivistas, decidiendo lo que va a ser enseñado, cuándo, cómo, dónde y con qué hacerlo, las que además de motivar al estudiante hacia el aprendizaje le permitan afianzar los conocimientos.

Luego añade que todas estas funciones y otras complementarias permiten obtener resultados satisfactorios y cristalizar los objetivos formativos a corto y largo plazo, si son cumplidas con idoneidad, responsabilidad, eficacia, habilidad y competencia.

Finalmente, sobre la base de la importancia de la actuación docente Gutiérrez (2004) afirma que los profesores hacen la diferencia y que sus características individuales son un factor que puede compensar las diferencias sociales y regionales; y que además, existen factores que marcan esas diferencias y que poniendo especial interés en su mejoramiento se puede elevar la Eficacia Docente y alcanzar mejores resultados académicos y que el conjunto de factores que caracterizan a determinado tipo de profesores son los que establecen elementos diferenciales entre las escuelas.

2.2.2.2. Factores decisivos en el desempeño docente.

El profesor que muestra aptitudes docentes, técnicas y métodos de enseñanza adecuados, expresa altas expectativas de sus estudiantes, manifiesta interacciones de respeto, motiva a los estudiantes para el aprendizaje, mantiene un clima de organización, orden y disciplina en el aula, con un adecuado uso de recompensas y sanciones, utilizando diversas estrategias y momentos de evaluación en el aula, incrementa el aprovechamiento de sus estudiantes (Gutiérrez, 2010).

Sin embargo, Gutiérrez (2010) también advierte que los factores vinculados a la actuación de los profesores, valorados de forma individual no tienen influencia en el rendimiento de los estudiantes, y que es el conjunto de factores que caracterizan a determinado tipo de profesores los que establecen elementos diferenciales de rendimiento. Por lo que (...) aunque una escuela tenga profesores que reúnen muchos de los factores de Eficacia Docente, sólo se ejerce influencia positiva cuando el profesor lleva a la práctica el conjunto de factores vinculados a la Eficacia Docente.

Gutiérrez (2010) clasifica los factores decisivos en el desempeño docente como se presenta en los apartados siguientes.

a. Aptitudes y habilidades docentes

Considerando el papel que desempeña el profesor como profesional de la educación, expone Gutiérrez (2010:2), se consideran aptitudes docentes al conjunto de conocimientos, destrezas y competencias básicas, que le permiten al profesor cumplir con sus responsabilidades profesionales de manera adecuada. Para poder enseñar, se deben dominar ciertas metodologías y para que esto sea posible el profesor debe ser un profesional de la enseñanza. Además se debe contar con un conocimiento pedagógico amplio y con actitudes que permitan la interrelación con los estudiantes.

Para Gutiérrez, el profesor, con su forma de actuar influye en la conducta de los estudiantes, es por ello que su actuación debe basarse en principios éticos fundamentales, la trascendencia de la labor docente y su incidencia sobre la persona humana exige una moral profesional que asegura el prestigio de la profesión y el cumplimiento de la responsabilidad educativa.

b. Métodos de planificación y estrategias didácticas

1. Planeación didáctica

Planear, refiere Gutiérrez (2010:3), es preparar las clases y cursos, es considerar las características de los estudiantes, reflexionar sobre lo que se enseña, preparar las actividades y los materiales necesarios, con ello el profesor se asegura que sus estudiantes aprendan al máximo.

La planeación, explica, permite impartir buenas clases, entendiendo como buena clase aquellas en que a pesar de las dificultades y las circunstancias en las que se imparte, el profesor prevé los elementos necesarios para hacerlo lo mejor posible. La planeación es fundamental para el éxito de la enseñanza (Ainscow, Beresford, Harris,

y West, 2001), es un proceso de preparación previo que puede ser modificado sobre la marcha.

Es necesario planear la enseñanza para garantizar que todo estudiante tenga la misma oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades.

2. Estrategias organizativas didácticas

Las estrategias organizativas y didácticas, explica Gutiérrez (2010:3), denominadas también estrategias de enseñanza son la secuencia de actividades del profesor y del estudiante en diversos estilos de trabajo, combinando métodos y técnicas de enseñanza en función de los objetivos a lograr, las características de los estudiantes, los contenidos, los recursos, el ambiente, etc.

Es el manejo de diversas opciones de enseñanza para distintos problemas de aprendizaje, considerando que el currículo es variado y que la programación contiene contenidos enfocados al aprendizaje de contenidos, de actitudes y de procedimientos, por lo tanto las formas de organizar su enseñanza debe variar y para ello el profesor debe contar con una serie de metodologías con diversos niveles de dificultad.

Las estrategias organizativas y didácticas que establece el docente para abordar los contenidos en el aula, permiten organizar actividades que den un nivel de significatividad a los aprendizajes y la posibilidad de uso en la vida diaria del estudiante.

El uso de un conjunto variado de estrategias y modelos de enseñanza logra mayor participación y compromiso del estudiante; sobre ese tema ya Ainscow y otros, (2001) mencionan que la utilización de diversos estilos es vital para una práctica de enseñanza eficaz en el aula.

c. Métodos y técnicas para la enseñanza

1. Métodos de enseñanza

Gutiérrez (2010:3) manifiesta que el método didáctico es el conjunto de procedimientos que reúnen técnicas y métodos para el desarrollo de las actividades en el aula; por su parte, Álvaro y otros (1990) manifiestan que los métodos de enseñanza organizan y descubren las actividades convenientes para guiar a un sujeto en el aprendizaje de cualesquier estado de cosas, acontecimiento y acciones.

En la actualidad se ha identificado que el proceso de aprendizaje requiere de una variedad de procedimientos, estrategias y técnicas, por ello el método brinda al profesor criterios para modelar el método que mejor responda a la situación didáctica que pone en práctica.

Corresponde al profesor crear un entorno de aprendizaje adecuado para que el estudiante incorpore nuevos conocimientos a los ya adquiridos, a través de la asimilación cognitiva, modificando, diversificando y enriqueciendo sus esquemas previos.

Un adecuado método de enseñanza hace posible mejores aprendizajes, al respecto Alvaro y otros, (1990) sostienen que el profesor más eficaz es el que sabe utilizar la metodología o técnicas didácticas más adecuadas en cada momento y situación de aprendizaje.

Los métodos actuales de enseñanza han obligado a dejar atrás la forma tradicional de enseñar a través de la clase magistral, surgiendo una diversidad de modelos didácticos más complejos.

2. Asignación de tareas

La asignación de tareas debe realizarse inmediatamente a la actividad con que está relacionada,

hay que tener cuidado de que se vea como parte de la lección y que los alumnos comprendan que es importante y no es solo una obligación para cubrir tiempo, debe ser alcanzable, atractiva y mantener la atención.

Las tareas realizadas necesitan ser revisadas y corregidas lo cual puede realizarse de varias formas: durante la actividad práctica, intercambiar los trabajos entre los estudiantes, recogerlos todos y revisarlos posteriormente al trabajo de aula o preguntarle a los alumnos por sus respuestas, es importante darles retroalimentación sobre el trabajo hecho y revisar nuevamente para confirmar que el estudiante ha comprendido los contenidos adecuadamente.

3. Cuestionario

Una herramienta de gran utilidad para propiciar la participación activa de los estudiantes es el cuestionario. Este tiene como propósito estimular, extender, ampliar, clarificar y confirmar el pensamiento. Las preguntas permiten al profesor verificar la comprensión del tema, clarificar si es necesario.

Sin embargo, es necesario dosificar los cuestionarios porque como manifiesta Flanders,(1977) más de dos terceras partes de las preguntas que realiza el profesor, prevén una respuesta esperada.

d. Diversidad en la organización del aula

El aula, en definición de Pablos (1988) , es el espacio, la situación, el ámbito humano específico, que proporciona un conjunto de experiencias, condiciones y estímulos, que interactuando con los sujetos participantes, condicionan y determinan en cierta medida los comportamientos de los que comparten estos escenarios.

Una buena distribución y organización del entorno permite mejorar el aprendizaje de los estudiantes, debe ser un espacio

educativo donde los estudiantes se puedan mover con libertad (Fueguel, 2000), además, debe ser confortable, segura y funcional, y los colores, luz y temperatura no deben ser agresivos.

Como lo menciona Pertierra (1993) la disposición del ambiente es una estrategia de aprendizaje, que complementa otras estrategias didácticas.

La disposición del ambiente puede enviar mensajes de incitación al movimiento, llamar la atención sobre los materiales, estimular la concentración y motivar el trabajo. Pero mal organizado puede provocar lo contrario.

e. Interacciones y actitudes positivas

1. Interacciones

Para Medina (1980) la interacción es una relación dinámica que mantiene el profesor ante un grupo de estudiantes y la acción directa que desarrolla con ellos. La enseñanza requiere de la interacción que se da entre los sujetos.

Las relaciones que establece el profesor con sus estudiantes exigen una actitud positiva, con orientación académica y metódica, el profesor debe ser abierto, atento y amable, pero sin caer en extremos.

Se ha encontrado que los profesores con orientación excesivamente afectiva y los profesores amargados, malhumorados y autoritarios, tienden a generar niveles más bajos de aprendizaje.

2. Motivaciones

Cuando encontramos en las clases estudiantes que no atienden (Fernández, 2001), no les interesan los temas, alborotan o llaman la atención continuamente son señales de que no están motivados. La mejor forma de potenciar el aprendizaje es favoreciendo la motivación.

f. Altas expectativas de los estudiantes

Las expectativas del profesor son para Good (2000) una suerte de inferencias que los profesores hacen del desempeño académico futuro de los estudiantes y acerca de los tipos de roles de aula que los estudiantes necesitan en relación a la percepción que el profesor tiene de sus habilidades.

Según Muijs y Reynodls, (2001; Muijs & Reynolds, 2001) las expectativas del profesor pueden afectar a los estudiantes de diversas formas, sobre todo en el aprendizaje (Fernández, 2001) al comunicarlo a través de verbalizaciones, poniendo más atención a los estudiantes con altas expectativas, criticando a los estudiantes con bajas expectativas, no darles tiempo para responder preguntas, dándoles más tareas y con poco nivel académico. Éstas expectativas son percibidas por el estudiante y puede empezar a actuar en la forma que se espera.

g. Habilidades en el manejo del aula

1. Gestión y clima del aula

La Gestión o manejo de Aula, para Emmer (1987) , es un conjunto de comportamientos y de actividades del profesor encaminados a que los estudiantes adopten una conducta adecuada y a que las distracciones se reduzcan al mínimo. Esta requiere de procedimientos específicos para crear un entorno que permita la enseñanza y el aprendizaje, previniendo las faltas y las distracciones. Es un concepto muy amplio que implica, por un lado, un ambiente de aula adecuado y por otro, prácticas docentes eficaces.

Un buen manejo de aula se logra cuando se conoce su estructura ecológica, esto facilita realizar arreglos, ajustes y organizarla de tal manera que se disminuya el mal comportamiento y se promueva una adecuada conducta.

Un profesor considerado eficiente es aquel que crea un buen ambiente en el aula y adecuadas actitudes en sus

estudiantes, mantiene a sus estudiantes con tareas y realiza una clase que mantiene el interés de los estudiantes.

2. Normas y disciplina

La disciplina en el aula, es el gobierno de la clase para que la actividad educativa se desarrolle ordenadamente, sin interferencias. Las estrategias de disciplina son formas de organizar y controlar la conducta de los estudiantes como lo explica Gotzens (1997).

Un ambiente adecuado para la enseñanza está muy relacionado con el orden, la disciplina o el control, los cuáles deben partir de la organización escolar para favorecer su realidad.

Vivir en un mundo social requiere de reglas y normas de grupo que garanticen la convivencia. El salón de clases también requiere de ellas para su buen funcionamiento. Un manejo efectivo del aula se logra estableciendo, desde el inicio del año escolar, reglas y normas claras que deben ser revisadas con frecuencia durante el año.

En la aplicación de Normas y Disciplina, la coherencia y la justicia son cualidades muy importantes que el profesor debe mostrar cotidianamente, es decir hacer lo que tenga que hacer y hacer lo que se dice (Ainscow y otros, 2001).

h. Uso de recompensas y sanciones

El uso de recompensas o sanciones puede reforzar o detener ciertos comportamientos. Las recompensas o refuerzos influyen el comportamiento social del estudiante (Gotzens, 1997), (Muijs y Reynodls, 2001) y los motiva a poner esfuerzo en la tarea (Brophy, 1997).

Así como hay recompensas para ciertos comportamientos, debe haber sanciones para algunos casos en que las conductas del estudiante son inadecuadas, inicialmente pueden ser verbales por parte del profesor o el envío de notas malas a la familia o la

expulsión de la clase. Sin embargo, los investigadores plantean que el castigo es menos efectivo que el elogio.

i. Proceso de evaluación en el aula

Es un proceso sistemático de valoración de los conocimientos, habilidades y actitudes, con el fin de retroalimentar el aprendizaje. Pineda (1993) dice que es una etapa del proceso enseñanza- aprendizaje que se utiliza para detectar el progreso del estudiante. Por otro lado López Hinojosa (2000) afirma que forma parte de un continuum y, como tal, debe ser en términos de Álvarez (2001), procesual, continua, integrada en la vida cotidiana y, con él, en el aprendizaje.

Su propósito fundamental es tomar conciencia del proceso de aprendizaje, valorar dificultades, tomar decisiones para cambiar metodologías, intervención individual o mejorar los procesos en general,

Regularmente los profesores evalúan al final con exámenes escritos, pero es conveniente darle variedad metodológica para hacer un análisis del nivel alcanzado por los estudiantes, un recurso que es muy válido es la evaluación del proceso, sumado a ello se puede elaborar un resumen con las distintas puntuajes obtenidos en los instrumentos utilizados, también es conveniente realizar un perfil del estudiante, valorando el dominio de los contenidos. El uso de diversas alternativas permitirá contar con datos más justos sobre el logro de los estudiantes.

Los resultados de la evaluación deben servir al profesor según Pollard (2002) como elemento para adaptar su planeación y sus métodos de enseñanza, de acuerdo a los resultados obtenidos, y conocer el progreso de sus estudiantes.

Todas las formas de evaluación tienen sus ventajas y desventajas según Muijs y Reynolds, (2001) es por ello que conveniente utilizar una combinación de métodos que puede brindar mejores resultados.

2.2.3. Evaluación del desempeño docente.

El progreso económico y social de los pueblos, la conversión de las sociedades en justas, solidarias y comprometidas con el medio ambiente solo se logrará a partir del pleno ejercicio del derecho universal a recibir una educación de calidad que finalmente pueda realizar esos cambios en favor del hombre. Para lograr ese grado de educación, es consenso el reconocer la importancia del desempeño docente como elemento decisivo en el logro de un sistema educativo de calidad; y es por esa razón que despierta tanto interés.

Al respecto Gutiérrez (2010) afirma que no hay que olvidar que el profesor es un agente de cambio, que su tarea no es solo transmitir información, sino realizar un proceso de enseñanza que genere aprendizajes de forma significativa y contextualizada para lograr mayor rendimiento académico y el desarrollo integral del estudiante por lo que esto obliga al profesor a mejorar su práctica docente día a día.

Añade Gutiérrez que los nuevos escenarios en el que se desarrollan los estudiantes de hoy obligan a crear ambientes de aprendizaje que los preparen para asumir responsabilidades en un mundo en rápido y constante cambio tanto social, como económico y tecnológico y que este constante cambio en el que se desarrolla la tarea educativa nos obliga también a analizar el desempeño de los docentes, para valorar su impacto y establecer mejoras.

Respecto a la evaluación del desempeño docente, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MINEDUCACION, 2017) sostiene que evaluar el desempeño de los docente y directivos docentes, es un proceso por medio del cual se busca emitir juicios valorativos sobre el cumplimiento de sus responsabilidades en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes, previo un seguimiento permanente que permita obtener información válida, objetiva y fiable para determinar los avances alcanzados en relación con los logros propuestos con los estudiantes y el desarrollo de sus áreas de trabajo.

Esta evaluación, precisa la entidad estatal colombiana, está referida a la idoneidad ética y pedagógica que requiere la prestación del servicio educativo y tiene en cuenta aquellos aspectos que son propios de las funciones de los docentes y directivos docentes, los cuales se precisan en dos grandes categorías que recogen los saberes, habilidades, actitudes y valores y que se hacen evidentes en los diferentes contextos sociales y económicos del país.

- 1) **El saber** que responde a preguntas tales como: ¿Sabe lo que enseña? ¿Sabe cómo enseñarlo? ¿Conoce los procesos de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes? ¿Se preocupa por mantenerse actualizado en su área y por conocer y analizar críticamente las estrategias pedagógicas? ¿Conoce cuáles son las estrategias, decisiones o actuaciones más apropiadas para orientar el desarrollo de una organización o grupo de trabajo?
- 2) **El hacer**, que responde a preguntas tales como: ¿Hace lo que se ha comprometido a hacer en razón del cargo que ocupa en la institución escolar y del lugar que le corresponde como miembro de la comunidad educativa? ¿Utiliza estrategias metodológicas y didácticas propias del área o nivel en el que se desempeña y acordes con las características y contexto de los estudiantes? ¿Es respetuoso y cooperativo en sus relaciones con los estudiantes, con los colegas, con los padres de familia y los demás integrantes de la comunidad educativa?

2.2.3.1. Observación de la práctica educativa.

Fuertes (2011) de la Universitat Internacional de Catalunya, España, reflexiona y clasifica la observación de las prácticas educativas afirmando que el concepto de observación varía según el tiempo y el contexto en el que se aplique. En cualquier caso y de manera simplificada, explica, debería entenderse como un proceso que requiere de atención voluntaria e inteligente, orientado por un objetivo con el fin de obtener información. De acuerdo con Herrero (1997), la importancia atribuida a la observación dentro tanto de la formación inicial como

permanente del profesorado se debe al gran número de posibilidades que ésta tiene dentro del ámbito educativo.

Coll y Onrubia (1999), definen el hecho de observar como un proceso intencional que tiene como objetivo buscar información del entorno, utilizando una serie de procedimientos acordes con unos objetivos y un programa de trabajo. Se trata de una observación en la que se relacionan los hechos que se observan, con las posibles teorías que los explican. En este contexto, “hecho” se refiere a cualquier experiencia, evento, comportamiento o cambio que se presenta de manera suficientemente estable para poder ser considerado o considerada en una investigación. (Fuertes, 2011:238)

La observación de las prácticas escolares, utilizada como técnica de investigación educativa, debe tener un carácter intencionado, específico y sistemático que requiere de una planificación previa que nos posibilite recoger información referente al problema o la cuestión que nos preocupa o interesa. Como proceso de recogida de información, la observación resulta fundamental en toda evaluación formativa que tiene como finalidad última conseguir mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, y por consiguiente del sistema educativo.

Según la Guía para la evaluación de competencias en el prácticum de los estudios de maestro/a (AQU, 2009:76), “observar implica mirar la realidad en la que nos encontramos, no para juzgarla, sino para intentar comprenderla tan profundamente como sea posible y sacar conclusiones positivas. Esta observación es una observación participativa...”

Si bien la definición parece bastante clara, advierte Fuertes (2011), conviene mencionar que el tipo de observación puede variar en función de los objetivos y del proceso llevado a cabo. Por eso, luego, a partir de la definición AQU (2009), de la cita textual respectiva que habla de una observación participativa, establece una clasificación de los diferentes tipos de observación que existen en función del objetivo y del proceso llevado a cabo.

a. Directa /Indirecta

La observación directa cuando el investigador se pone en contacto personalmente con el hecho o fenómeno que quiere investigar, y es indirecta cuando recibe la información de las observaciones hechas por otras personas.

b. Participante o participativa / No participante o no participativa

De acuerdo con Cuadros (2009), sustenta Fuertes (2011), la observación participante es una estrategia de investigación cualitativa que permite obtener información y realizar una investigación en el contexto natural.

El investigador o la persona que observa se involucra y “vive” las experiencias en el contexto y en el ambiente cotidiano de los sujetos, de modo que recoge los datos en tiempo real.

En este tipo de observación, el acceso a la situación objeto de ser observada es un factor clave para la interacción y la comunicación con el contexto.

Además, anota Fuertes (2011), “La observación participante, como su nombre indica, consiste en observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando” (Bisquerra, 2004:332).

Por el contrario, en la observación no participante la información se recoge desde fuera sin intervenir en el grupo que es foco de estudio.

c. Estructurada / No estructurada

En lo que respecta a la observación científica Fuertes (2011) dice que debería ser siempre estructurada ya que esto supone hacer una observación sistemática que ha sido previamente pensada y planificada y que por el contrario, la no estructuración no utiliza técnicas especiales y se realiza en función de lo que va ocurriendo en el contexto, sin previa planificación.

d. De campo / De laboratorio

Por otro lado, la observación de campo según Fuertes (2011) se realiza en el lugar donde ocurren los hechos y es el recurso principal de la observación descriptiva utilizada en el campo educativo y social. La de laboratorio puede tener lugar en espacios preestablecidos y con grupos predeterminados

e. Individual / De equipo

Finalmente, Fuertes (2011) menciona la observación individual, la cual la realiza una sola persona, bien porque realiza la investigación en solitario o bien porque forma parte de un equipo y tiene encomendada la tarea de hacer la observación, y en la observación en equipo, varias personas realizan una misma investigación.

En este último tipo todas las personas del equipo pueden realizar la misma observación para luego contrastar los datos recogidos, cada uno puede aplicar técnicas o realizar tareas diferentes en torno a la observación o cada uno observa una parte de las categorías establecidas.

2.2.3.2. Las rúbricas.

Cano (2015), de la Universidad de Barcelona, conceptualiza y reflexiona sobre las rúbrica que en un sentido amplio, se identifica con cualquier pauta de evaluación, preferentemente cerrada (tipo check-list o escala); y que en sentido estricto, se asimila a una matriz de valoración que incorpora en un eje los criterios de ejecución de una tarea y en el otro eje una escala cuyas casillas interiores están repletas de texto (no en blanco, como sucede con las escalas para que el evaluador señale el grado de adquisición de cada criterio).

Además, en cada casilla de la rúbrica se describe qué tipo de ejecución sería merecedora de ese grado de la escala.

Sin embargo, añade Cano (2015:266), no se sabe muy bien a qué obedece este término que muchos identificamos inicialmente con firmar o suscribir.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2014) define rúbrica como: “Rasgo o conjunto de rasgos, realizados siempre de la misma manera, que suele ponerse en la firma después del nombre y que a veces la sustituye.”; como “Epígrafe o rótulo” (de hecho procede etimológicamente del latín ruber, rojo, porque en los libros antiguos solía escribirse con tinta roja) o como “Cada una de las reglas que enseñan la ejecución y práctica de las ceremonias y ritos de la Iglesia católica en los libros litúrgicos”.

Por su parte, en el Collins Dictionary (2014), las acepciones son las mismas pero se añade una cuarta definición: “instructions to a candidate at the head of the examination paper”. Probablemente de ahí derive su empleo.

Tabla 2 *Ejemplo de Rúbricas*

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES PARA NAVEGAR POR INTERNET Y HACER UN BUEN TRABAJO DE BÚSQUEDA				
Criterios de evaluación/niveles de expectativas	Pasable	Correcto	Bien	Excelente
Uso de internet	Necesita ayuda para usar los enlaces sugeridos o para navegar en una web	Usa ocasionalmente los enlaces sugeridos y navega con facilidad sin ayuda	Es capaz de utilizar los enlaces sugeridos para encontrar la información y navega fácilmente sin ayuda	Utiliza con éxito los enlaces sugeridos para encontrar la información y navega con facilidad sin ayuda
Informe resumen	El informe es difícil de leer y cuenta con la información pedida	El informe incluye la mayor parte de información solicitada y cuesta comprenderlo	El resumen incluye la información solicitada y es comprensible	El resumen está claramente detallado e incluye toda la información solicitada
Cantidad de información	Uno o más de los temas no han sido tratados	Todos los temas han sido tratados y la mayor parte de las preguntas han sido contestadas, como mínimo, con una frase	Todos los temas han sido tratados y la mayor parte de las preguntas contestadas, como mínimo con dos frases, cada una	Todos los temas han sido tratados y todas las preguntas contestadas con tres o más frases cada una
Calidad de la información	La información tiene poco que ver con el tema principal	La información está relacionada con el tema principal pero no hay ejemplos	La información está claramente relacionada con el tema principal y se refuerza con algún ejemplo	La información está claramente relacionada con el tema principal y se refuerza con diversos ejemplos

Fuente: PROFESORADO Revista de curriculum y formación del profesorado. vol 19, N°2 (mayo agosto 2015:266)

Una rúbrica es, según Cano (2015), un registro evaluativo que posee ciertos criterios o dimensiones a evaluar y lo hace siguiendo unos niveles o gradaciones de calidad y tipificando los estándares de desempeño.

La primera autora en emplear en los años 90 el término en el sentido en que se conoce actualmente, analiza Cano, fue probablemente Goodrich (1997) y después se popularizó hasta disponer en la actualidad de numerosa literatura sobre el tema. Sin embargo, la rúbrica es un instrumento acorde con una visión de competencia que no todos los autores comparten.

Muchos han sido los autores que han puesto de manifiesto las profundas divergencias en el modo de concebir las competencias (Rey, 1999) (Díaz Barriga, 2006).

Existen visiones recelosas de la lógica misma de las competencias aplicada a los estudios universitarios, como aquella que hace Barnett (2001), Bolívar (2008) o Carabaña (2011). Existen también posiciones que cuestionan la viabilidad de los enfoques basados en competencias en el marco de estructuras aún disciplinares (Escudero, 2009).

Frente a ello se encuentran propuestas de (Jornet y otros, 2011), (ANECA, 2014) que defienden el desarrollo operativo de este enfoque trasladando las competencias seleccionadas a resultados de aprendizaje de las asignaturas y dichos resultados a conductas observables. Y es en este marco donde la rúbrica parece haber tomado mayor sentido.

Probablemente es necesario admitir que las competencias, si se hallan integradas en las realizaciones que se piden a los estudiantes, deben de evaluarse de algún modo (Villardón, 2006), (Tejada, 2011). Y para ello hay que revisar las estrategias e instrumentos de evaluación, así como los criterios que se emplean para valorar los diversos procesos de aprendizaje y los productos que generan.

Sin embargo, es necesario establecer una frontera entre una visión de la competencia amplia, holística e integrada (Perrenoud, 2004) y la pedagogía por objetivos, a la que se puede acercar peligrosamente, como alertan Gimeno (2008), Cano (2008) o Carabaña (2011) y desestimar una visión conductista del enfoque de aprendizaje por competencias. (Escudero, 2009)

a. Cinco razones en contra de la rúbrica

Parece evidente que no existen instrumentos buenos o malos. Existen instrumentos coherentes o no con los resultados de aprendizaje de los que desean informar y, claro está, bien o mal elaborados desde el punto de vista técnico (Escudero, 2009). Pero ningún instrumento es bueno o malo en sí mismo.

Por ello parece claro que no todas las dificultades asociadas a los procesos de evaluación pueden resolverse con las rúbricas y que las esperanzas idealizadas que aspiran a que la rúbrica aporte objetividad y rigor a la evaluación de ciertos aprendizajes que, por su naturaleza, son menos “objetivables” o más cualitativos, pueden generar frustración al no hallar respuesta a las inquietudes que las han generado.

No se puede estar taxativamente en contra de la rúbrica pero sí en contra de un mal uso y de un abuso de dicho instrumento. Por el excesivo protagonismo que está tomando la rúbrica en la actualidad, ofrecemos cinco motivos para desestimar las rúbricas o para dudar de ellas.

i. No todo se puede encapsular

En primer lugar, la rúbrica puede utilizarse para comportamientos observables (en simulaciones, en prácticas de laboratorio, en exposiciones,...) o para evaluar trabajos (proyectos, monografías, ensayos,...). Puede utilizarse, como indica Moskal (2000) en muy diversas disciplinas escogiendo entre rúbricas analíticas u holísticas, entre generales o para una tarea puntual, puesto que el tema es poco relevante. Lo esencial es el tipo de aprendizaje que quiere contribuir a fomentar. Pese a ello, los aspectos relacionados con la actitud resultarán difíciles de incorporar a esas tablas.

ii. Hacer una buena rúbrica es difícil

En segundo lugar, la rúbrica resulta difícil de hacer (Moskal y Leydens, 2000). Es cierto que disponemos de

numerosos ejemplos de rúbricas ya elaboradas pero quizás no se ajusten a nuestro contexto o nuestra asignatura.

El hecho de seleccionar los criterios pero, sobre todo, de redactar el texto de las casillas, que debe de ser descriptivo y en ningún caso valorativo (“lo hace bien”, “excelente”, “adecuado”,...) resulta muy difícil.

Sólo si los textos describen un comportamiento o una realización se reducen el margen de subjetividad de los evaluadores, que es una de las ventajas que tradicionalmente se asigna a la rúbrica (sobre todo en procesos de evaluación entre iguales).

Pero, como hemos indicado, ese tipo de texto es difícil de conseguir sin acabar en cuantificaciones, que bien pudieran llegar a pervertir el sentido de la rúbrica.

iii. Hacerla es un coste excesivo en términos de tiempo

En tercer lugar, el coste de elaboración de la rúbrica en términos de tiempo, por lo que se ha expuesto, es muy alto. Por ello elaborarla para una actividad puntual de una asignatura parece claramente ineficiente.

iv. Se hace para los estudiantes y no con los estudiantes

En cuarto lugar, el instrumento cambia pero la dinámica de evaluación unidireccional parece no variar. El profesorado construye o selecciona la rúbrica, la muestra (en algunas ocasiones) a los estudiantes y la aplica o la hace aplicar a los estudiantes (Cebrian, 2010), (Ibarra y otros, 2012).

La participación de los estudiantes se limita, como mucho, a esta última actividad, lo que puede llevar a un conocimiento superficial de los criterios.

v. Porque para la misma finalidad existen alternativas eficaces

Básicamente las finalidades de la rúbrica son dar a conocer los criterios y disminuir la subjetividad de ciertas

evaluaciones, en especial asistiendo a los procesos de evaluación entre iguales o de autoevaluación, para garantizar una cierta homogeneidad en los criterios que se emplean (Valle y Manso, 2013), (Panadero y Jonsson, 2013).

Para ello existen alternativas más eficientes, como check-list (algunos aprendizajes básicos debe asegurarse que se dan, independientemente de la frecuencia o intensidad con que se produzcan), anotaciones cualitativas, feedback interactivo (durante la ejecución de una tarea) o elaboración de portafolios (con selección argumentada de evidencias de aprendizaje), entre otros.

b. Cinco motivos para apostar por la rúbrica

Frente a las críticas vertidas, numerosos autores defienden la utilización de las rúbricas y sus beneficios (Mertler, 2001); (Alsina, 2013); (García y Terrón, 2010); (Del Pozo, 2012). Si se rescatan los principales argumentos a favor del empleo de las rúbricas, se pueden hallar los siguientes.

i. Valor formativo (versus sumativo) y formador

Aunque cada vez más las rúbricas se están empleando para calificar, las escalas inicialmente asociadas a las rúbricas eran de naturaleza cualitativa y permitían dar un feedback al estudiante, de modo que pudiese mejorar sus procesos en el futuro.

Es necesario reivindicar ese potencial formativo y rescatar las posibilidades que la rúbrica ofrece para orientar a los estudiantes hacia qué se espera de ellos, cómo hacer un buen trabajo, qué es lo más relevante y, por tanto, dónde hay que poner el énfasis (Blanco, 2008).

En esta línea es interesante rescatar el estudio de (Reddy y Andrade, 2010), quienes comparan el uso formativo de las

rúbricas con su uso para la clasificación y la rendición de cuentas.

Tras una extensa revisión, no hallaron resultados concluyentes, puesto que, en efecto, los estudios realizados por Reitmeir y otros (2004) y por Petkov y Petkova (2006) sugirieron que la participación de los estudiantes en el desarrollo y uso de rúbricas antes de una tarea iba asociada con mejoras en el rendimiento académico, pero Green y Bowser (2006), por el contrario, no hallaron diferencias en la calidad de los trabajos realizados por los alumnos con y sin rúbricas.

La implicación parece ser que simplemente la entrega de una rúbrica no puede llevar a esperar ilusoriamente que tenga un impacto en el trabajo de los estudiantes: Los estudiantes deben aprender a usar activamente una rúbrica y sólo si lo hacen sus resultados pueden mejorar sustancialmente.

A este efecto positivo para los estudiantes hay que añadir que también resulta beneficiosa para el propio docente al facilitarle la tarea orientadora.

“La rúbrica tiene un doble valor en el uso que le damos cuando trabajamos con ella en nuestra práctica educativa. De una parte, es una herramienta de evaluación que debe entenderse en un contexto diferente al de la evaluación convencional. La rúbrica no sólo pretende evaluar los conocimientos del alumnado, sino que, además, debe servir como herramienta de reflexión que le permita tomar conciencia de lo aprendido. De otra parte, también sirve al alumnado como guía para cumplimentar las partes en las que se estructura una actividad. Precisamente, esta última función apoya la acción tutorial del docente” (Torres y Perera, 2010:148).

ii. Posibilidad de guiar un proceso (versus valorar un producto)

Uno de los primeros campos en los que aparecieron las rúbricas fue aplicarlas a las webquest. Quizá es uno de los ejemplos más claros respecto a su uso durante el proceso, como guía (Picket y Dodge, 2007), (Quintana y Higuera, 2009), frente al uso para la evaluación de productos.

iii. Valor de construirla (versus asumirla)

La rúbrica puede constituir la base para la participación de los estudiantes. En lugar de ser aplicadores “pasivos” de los criterios establecidos por el profesorado, pueden colaborar a construir los criterios que son relevantes para valorar la calidad de un trabajo.

Alguna experiencia al respecto muestra el interés y los beneficios de esta práctica en términos de apropiación de los criterios por parte del alumnado y de mejora del rendimiento Puigdemívol y Cano (2011) Puigdemívol, García y Benedito, (2012).

iv. Valor de la rúbrica de titulación (versus rúbrica de asignatura)

Si bien una rúbrica para una asignatura puede constituir, como ya se ha señalado, un coste excesivo, una rúbrica de titulación puede ser un buen modo de gradar a lo largo de los cursos de una titulación, las consecuciones progresivas que se exigen respecto a ciertas competencias, especialmente transversales, que involucran a gran parte de las materias del grado, Solé, (2011)

v. Existencia de ejemplos valiosos (versus la necesidad de construirlas)

Destaca por último la existencia de propuestas bien elaboradas por docentes, que pueden ser recuperadas y adaptadas, minimizando así el coste de la rúbrica. Destaca el ejemplo de Martínez y otros (2009).

2.2.4. Planificación del currículo.

2.2.4.1. Definición teórica.

Para entender qué es la planificación del currículo, antes debemos definir ambos vocablos por separado; así, comenzaremos por planificación para luego hacer lo mismo con currículo y terminar con una visión de conjunto sobre ambos términos.

Para Robbins y Coulter (2005) la planificación consiste en definir las metas de la organización, establecer una estrategia general para alcanzarlas y trazar planes exhaustivos para integrar y coordinar el trabajo de la organización, ocupándose tanto de los fines (qué hay que hacer) como de los medios (cómo hay que hacerlo).

Según el pedagogo, filósofo, sociólogo y ensayista argentino Ander (1995) planificar es la acción consistente en utilizar un conjunto de procedimientos mediante los cuales se introduce una mayor racionalidad y organización en un conjunto de actividades y acciones articuladas entre sí que previstas anticipadamente, tienen el propósito de influir en el curso de determinados acontecimientos, a fin de alcanzar una situación elegida como deseable, mediante el uso eficiente de medios y recursos escasos o limitados. (Ander, 1995)

La planificación tiene un carácter finalista pues solo cobra sentido, si con ella se logra contribuir a la consecución de adecuados objetivos organizativos con más probabilidades que sin llevarla a cabo; y es, además, un proceso reflexivo e intelectual previo a la acción ya que medita sobre el punto de partida, el punto de llegada y el camino a seguir. (Hernández M. J., 2012)

También implica desarrollar un proceso formal y sistemático que requiere un análisis de la realidad y la consideración de previsiones sobre un número cada vez mayor de variables.

Asimismo, la planificación requiere llevar a cabo una serie de actividades complejas desarrolladas por toda la organización por lo cual

deben ser comunicadas para el conocimiento de todos los miembros de la misma.

Por último, debe basarse en proceso y previsiones racionales y objetivos optimizadas por instrumentos de pronóstico; y la disponibilidad de la información interna de la organización es un requisito para la racionalidad de la planificación. (ibid.:269-271)

Sobre planificación MINEDU (2017) expone que planificar es el arte de imaginar y diseñar procesos para que los estudiantes aprendan.

La planificación es una hipótesis de trabajo, no es rígida, se basa en un diagnóstico de las necesidades de aprendizaje. En su proceso de ejecución, es posible hacer cambios en función de la evaluación que se haga del proceso de enseñanza y aprendizaje, para que sea más pertinente y eficaz al propósito de aprendizaje establecido.

Planificar y evaluar son procesos estrechamente relacionados y se desarrollan de manera intrínseca al proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación se considera como un proceso previo a la planificación, permanente y al servicio de la mejora del aprendizaje durante el proceso de ejecución de lo planificado.

En lo que respecta a currículo, desde el punto de vista etimológico, en su Diccionario Pedagógico, Picardo (2006:62) explica que la palabra “curriculum” es una voz latina que se deriva del verbo curro y que significa carrera, aludiendo a una pista de atletismo circular u ovoide; en el latín clásico se utiliza la expresión curriculum vitae o curriculum vivendi, haciendo referencia a una carrera de la vida, considerando el término currere = caminar.

Históricamente, hacia el siglo XVI la Congregación de Jesús (jesuitas) utilizaron el término disciplina para describir cursos académicos, aludiendo así a un orden estructural más que secuencial; asimismo, utilizaron la expresión ratio studiorum para referirse al esquema global de los estudios, y syllabus para referirse a una tabla de secuencias de cursos.

Desde esta perspectiva, el curriculum puede interpretarse como la asimilación estructural y secuencial. En algunos casos, ciertos autores utilizan la “declinación” latina de la palabra Curriculum (que es neutra “um”) para referirse al plural que en latín es “Curricula” (los y las) o bien “Currículo” para referirse a otros casos gramaticales (dativo o ablativo).

El currículum es un proceso educativo integral que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en la medida en que se producen cambios sociales, los progresos de la ciencia y las necesidades de los estudiantes, lo que se traduce en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar. (García y Adinne, 2001:3)

Por otra parte, se debe tomar en cuenta que el concepto y el uso del término currículum está claramente influido por las diversas corrientes filosóficas, psicológicas y pedagógicas; por los adelantos tecnológicos, especialmente por la incorporación de las tecnologías de la comunicación al proceso enseñanza-aprendizaje, por la constante transformación y evolución de las sociedades, y por su movilidad cultural.

De manera consecuente, podemos hablar de un currículum basado en enfoques críticos, institucionales y constructivistas, aunque también en el currículum basado en competencias. Ante la diversidad de teorías, una definición de currículum dependerá de la mirada de su autor y del tiempo en que se crea, llevándolo así al punto de vista meta teórico de la filosofía; muy especialmente de la epistemología (Meza, 2012).

Por otro lado, para el influyente investigador norteamericano Roger Kaufman la planificación curricular se ocupa solamente de determinar que debe hacerse, a fin de que posteriormente puedan tomarse decisiones prácticas para su implantación. La planificación es un proceso para determinar “adonde ir” y establecer los requisitos para llegar a ese punto de la manera más eficiente y eficaz posible. (Kaufman, 1990)

La planificación curricular (Barriga, 2011) es un proceso estratégico, sistemático, flexible y participativo que explicita los alcances que tienen

los docentes y a otros en el proceso de aprendizaje. Al ser flexible permite incorporar alguna modificación de tal forma que no haya una reconstrucción total de la planificación.

La importancia de la planificación radica en un uso efectivo del tiempo y prioriza la tarea pedagógica por encima de las actividades administrativas que interrumpen el proceso y dispersan el trabajo educativo. Al momento de planificar es importante que el docente seleccione y diseñe las actividades más acordes de acuerdo a las situaciones de aprendizaje que haya identificado en sus alumnos (Araujo, 2009).

A su vez, el diseño curricular es el resultado del trabajo que da respuesta a las exigencias sociales en la formación de profesionales, constituyendo un proyecto educativo, que sirve de guía y condiciona el desarrollo del proceso. El diseño curricular se elabora a partir de las bases mediante una teoría curricular, es el puente entre la teoría curricular y la práctica. (Lazo y Castaño, 2001:6)

Un Diseño Curricular es un instrumento que contiene los conocimientos teóricos que deben saberse, las habilidades y destrezas que deben evidenciarse, las aptitudes que debe mostrarse, los valores que deben manifestarse, los insumos que se utilizan y toda la información necesaria para que en la fase de implementación del mismo se logren desarrollar en los participantes, porque son de importancia en el desempeño efectivo de sus competencias. Se constituye en Diseño Curricular cuando es aceptada como tal, es decir, como un referente o estándar para la capacitación en una determinada ocupación. (Laboral, 2009)

2.2.4.2. Tipos de currículo.

Hasta ahora solo hemos mencionado al currículo planificado; pero además del currículo oficial planificado por la autoridad, surgen de la realidad otras expresiones de currículo que Posner (2005) clasifica como sigue a continuación.

a. Currículo oficial

Documento que contiene las metas y objetivos deseados, registrado y autorizado por la autoridad correspondiente, descrito a través de diversos documentos tales como planes, programas, guías y materiales didácticos sugeridos y que debe cumplirse de manera obligatoria; en su desarrollo intervienen elementos humanos, materiales y circunstanciales lo que lo hace dinámico y por tanto susceptible de modificaciones pertinentes.

b. Currículo operacional

Practica real de la enseñanza (Universidad Santo Tomás, 2013), entendido como la aplicabilidad y utilidad real del currículo por la cual se pasa de la teoría de la formación del docente, a la práctica empírica del ejercicio profesional y que cada individuo va acumulando a lo largo de su propia experiencia; también conocido como currículo pertinente (Arrieta y Meza, 2000:72)

c. Currículo oculto

El currículo oculto es una expresión que hace alusión a la contraposición del currículo formal o real. En efecto, más allá de las normativas oficiales existe una realidad escolar, prácticas curriculares y vivencias que condicionan significativamente las prácticas educativas.

La expresión “curriculum oculto” comenzó a difundirse a principios de los años ochenta, con la obra “La vida en las aulas” de Philip W. Jackson (publicada en 1968 en Estados Unidos y editada al español en 1975). Dicho autor plantea sutilmente una hipótesis metodológica conceptual sobre las rupturas entre las teorías curriculares y los procesos colaterales en los espacios áulicos, haciendo referencia a lo cotidiano, rutinario y temporal. (Picardo, 2005)

d. Currículo nulo

Representado por las normas institucionales y valores no reconocidos abiertamente por profesores y funcionarios escolares,

su profundidad e impacto a veces llega a ser mayor que los que alcanzan el currículum oficial. (Posner, 2005). Comprende una serie de variantes como las siguientes.

- Omisión
- Frondosidad
- Reducción cronológica
- Preferencia del docente
- Evaluación inadecuada
- Falta de incentivo
- Falta de preparación del docente
- Desfase del conocimiento
- Fallas metodológicas
- Exceso de ayudas audio visuales
- Desfase entre la preparación previa del estudiante y el nuevo material
- Superficialidad
- Falta de ejercicio profesional de la carrera original
- Novedad
- Tradición
- Falta de consideración

e. Extra currículum

Actividades que no son parte integrante del currículum oficial o que no fueron consideradas como tales. Se caracterizan por ser actividades voluntarias que responden a los intereses de los estudiantes, y que fueron planeadas para ser desarrolladas fuera del horario de estudio.

Por otra parte, otros autores, como Díaz-Barriga (1985) y Sacristán (1994), hablan de currículum abierto, cerrado, flexible, inclusivo y reflexivo.

2.2.4.3. Fundamentos del currículum.

Jorge Luis Meza Morales, en Diseño y desarrollo curricular, nos ofrece una explicación amplia de los fundamentos del currículum que

pasamos a transcribir y que hemos adecuado para el texto de esta investigación.

Así, Meza (2012:11) explica que el currículo es una mirada en conjunto, que es un todo organizado donde inciden fundamentos, elementos, contenidos, que actúan simultáneamente en el proceso enseñanza-aprendizaje, y que debe responder a fines específicos para las que ha sido creado, que debe ser abierto y flexible a las críticas, y que debe tomar en cuenta el contexto, la sociedad y la cultura.

Esto significa que, además de ser de carácter educativo; el currículo tiene influencias externas, como la misma cultura, la ideología, la política, el sistema económico y, sobre todo, la ideología de quienes ostentan el poder tanto político como económico.

También que es una manera de homogeneizar lo que es diferente; que para llevarlo a cabo es necesaria la participación de alguien que sea capaz de vincular el currículo con el receptor, es decir, el estudiante, y ese es el profesor que tiene la función de transmitir los conocimientos en la práctica docente cotidiana.

Como se ve, añade Meza, el diseño curricular no solamente tiene que sortear, problemas de carácter educativo, sino también sortear aquellos que no son educativos pero que sí repercuten en el proceso de formación de los educandos; y que además, aparte del problema estructural y del problema de planeación, surge el problema de la ejecución o de llevarlo a la práctica.

Meza argumenta que las reformas educativas, el diseño curricular, la aplicación del currículo, tienen que luchar contra la cultura de la resistencia, fundamentalmente de los que ejercen la profesión de enseñar, los profesores; la familia y la sociedad también se unen a esta cultura de la resistencia.

2.2.4.4. Principios de los sistemas educativos y el currículo

Meza (2012) expone que los sistemas educativos tienen ciertos principios que los definen y que estos pueden ser de índole diversa, por ejemplo:

- **El principio del carácter de las ideas**, que pretenden preservar un sistema social, económico o político; normalmente esta ideología beneficia a los que ostentan el poder, principalmente el económico; ante esta situación solamente las ideologías individuales pueden ser capaces de reaccionar o reformar un diseño curricular, recuérdese que el currículo es abierto. Esta ideología la transmite el profesor de manera consciente o inconsciente; es decir, el docente es el transmisor de esta manera de perpetuar el poder de la clase dominante.
- **El principio psicopedagógico**, afirma que influye las investigaciones y estudios de los diferentes investigadores, que hacen sus aportaciones bajo el rubro de teorías del aprendizaje, entre las que caben destacar: conductistas, cognitivas, de la gestalt, constructivistas o las basadas en competencias, siendo éstas los referentes que se emplean para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, por eso se habla de la construcción de conocimientos, de aprendizaje significativo o del desarrollo de competencias.
- **El principio pedagógico**. Si bien es cierto que la pedagogía es una ciencia que se vale de otras ciencias, como la psicología, la sociología o la medicina, su función primordial tiene que ver en cómo hacer llegar esa ideología o esas teorías del aprendizaje a los educandos.

Técnicamente la pedagogía tiene que ver con la formación de los estudiantes y esta formación tiene mucho que ver con el contexto y la cultura en que se va a aplicar; las diferencias entre contextos constituye el enfoque pedagógico en que se aplica un currículo, de ahí que las tendencias pedagógicas sean también tan diversas.

Entre ellas se pueden citar: la tecnología educativa, la escuela activa, la pedagogía directiva, la liberadora, la operatoria, la diferenciada; y la otra pedagogía, la que no se ha definido, es la pedagogía virtual y su aplicación en el proceso cotidiano de las aulas, o bien una pedagogía del juego.

Se podría llegar a un sinfín de pedagogías o tipos de pedagogías, pues van a depender de la naturaleza humana; como la naturaleza humana es heterogénea y diversa, seguramente habrá un sinfín de enfoques o tipos pedagógicos.

Diseñar un proyecto curricular significa, además de dejar en claro los principios anteriores, indicar la manera en que se llevará a la práctica.

El currículo, aparte de contener las características de un sistema educativo, debe contener la manera de cómo vincularlo con la práctica, de aterrizarlo en las aulas, en los alumnos y es, de nuevo, donde surge la figura del profesor, porque él es el único capaz de vincular la teoría con la práctica.

Los sistemas educativos tienen que estar en constante movimiento, en constante cambio, por eso se ven en la necesidad de construir, reconstruir o dejar abierto el currículo; se necesita para su aplicación la capacitación continua del profesorado, adecuar los centros educativos, elaborar y utilizar diferentes tipos de recursos para el aprendizaje.

Articular estos principios, fundamentos y enfoques con el alumno, el centro de trabajo y la sociedad, es lo que se podría llamar la vinculación entre la teoría y la práctica educativa.

2.2.4.5. El desarrollo humano y el currículo.

Meza (2012) relaciona ambos conceptos explicando que las bases o fundamentos en la elaboración del currículo son muy diversos. Primeramente está el que se refiere al desarrollo humano, es decir, al desarrollo físico y al desarrollo psicológico; gracias al desarrollo humano las personas se pueden integrar a la sociedad demandante de ellos.

Se entiende como desarrollo la capacidad del ser humano de desarrollar sus potencialidades que lo hacen ser persona; algunos se

desarrollan por sí solos a través de una educación informal y otros se desarrollan bajo la supervisión de una educación formal y la influencia de una educación informal.

Hablar de desarrollo en el diseño curricular es volver la vista hacia las teorías que tratan de explicar el desarrollo del género humano. Conocer las etapas del desarrollo humano va a permitir seleccionar contenidos y actividades de aprendizaje.

Las teorías que tratan de explicar el desarrollo humano y su relación con el aprendizaje son, por un lado, las teorías psicoanalíticas de Freud y de Erickson y, por el otro, las teorías cognoscitivas tales como el conductismo, la teoría psicogenética, la teoría de Ausubel y la teoría de Vigotsky.

Las teorías psicoanalíticas generalmente no son tomadas en cuenta en el diseño curricular, por lo cuestionable de sus aportaciones. No así las teorías cognoscitivas; éstas sí tienen una gran influencia en la elaboración curricular.

Las teorías cognoscitivas centran su interés en el desarrollo del conocimiento, les interesa saber quién aprende y cómo aprende, es decir; tener un conocimiento claro y preciso de la psicología del aprendizaje.

Las corrientes que tratan de explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje son el conductismo, la teoría psicogenética, la teoría de Ausubel y la teoría de Vigotsky.

El conductismo basa su estudio en la conducta, teniendo como herramienta los estímulos; a través de ellos se esperan respuestas aprendidas y reflejadas en las conductas. El conductismo fue estudiado por Pavlov, Watson y Skinner, principalmente.

La teoría psicogenética fue propuesta por Jean Piaget, su estudio se basa en el desarrollo de las estructuras mentales, en cómo se pueden propiciarlas y, en su defecto, incitarlas. A él se le debe la introducción de conceptos tales como adaptación, asimilación y acomodación, las etapas

del desarrollo humano divididas en periodo sensorio motor, periodo pre-operacional, periodo de las operaciones concretas y periodo de las operaciones formales.

La teoría de Ausubel propone el aprendizaje significativo como una reacción al aprendizaje memorístico y sin ningún sentido, de ahí la importancia de partir de situaciones de la vida real, de situaciones que por su contexto sean significativas para quien aprende. En estas situaciones deben estar incluidas actividades que emanan de los contenidos y éstos de los propósitos educativos del currículo. Por su parte Vigotsky postula las funciones psicológicas superiores, entre las que considera la inteligencia, la memoria y el lenguaje.

En la actualidad se plantea un currículo basado en competencias, en los distintos tipos de saberes como: conocer, saber hacer y saber ser; que en otras palabras se traducen a conocimientos, habilidades o destrezas, así como el aspecto actitudinal.

Otro fundamento que debe tomarse en cuenta en el diseño y elaboración curricular es el aspecto cultural, dónde se desarrollará y pondrá en práctica el currículo, entendiendo por cultura a todas las características que definen una sociedad; tales como religión, organización social, creencias, economía, comportamientos y tradiciones culturales.

En algunos países es difícil precisar una cultura característica, una cultura propia, debido al fenómeno de la globalización. Existen pueblos que han violentado su proceso natural en lo que se refiere a su desarrollo cultural, pues existe la tendencia de vivir como los países del primer mundo, a imitar modos de vivir y de vestir.

Pareciera que currículo y cultura avanzan uno lento y la otra vertiginosamente, todo ocasionado por la información mediática a través de los medios de comunicación e información masiva.

Otro de los componentes del currículo es el que se refiere a la educación formal, aquella que se imparte y recibe dentro de las distintas

instituciones escolares, porque es en este componente donde se vinculan las teorías del aprendizaje y la cultura.

Aquí es donde se articula el currículum como un todo diseñado para que el docente pueda insertar a los individuos a un proceso culturalmente organizado y éstos a su vez puedan devolver la cultura asimilada en acciones de vida, enriquecidas con conocimientos, habilidades y actitudes como producto del acto educativo.

Las actividades educativas están íntimamente relacionadas con el diseño y elaboración curricular, con las diferentes teorías psicológicas del desarrollo, con las teorías del aprendizaje y con la cultura. La educación se inicia con la familia, se continúa con la educación preescolar, primaria y secundaria, denominada educación básica.

Es aquí donde se forma y desarrolla el ser humano en su formación informal y en su formación formal. Donde se estimulan y desarrollan las diferentes facultades del ser humano, para hacerlo competente en su desarrollo dentro de una sociedad altamente competitiva.

Un diseño curricular debe tomar en consideración muchos factores; debe diseñar contenidos y objetivos de enseñanza-aprendizaje orientados a transformar la práctica docente; debe tomar en cuenta las diversas teorías del desarrollo psicológico y de las teorías del aprendizaje, lo mismo que los conocimientos previos de los estudiantes, es decir, partir de experiencias compartidas con anterioridad; debe motivar a que los estudiantes aprendan a aprender, para que en su vida cotidiana puedan seguir aprendiendo; debe tomarse en cuenta el aprendizaje significativo y partir de situaciones problemáticas, de preferencia que se den en la vida cotidiana para que sean significativas y a la vez útiles para el alumno.

Asimismo, en el diseño curricular deben incluirse actividades en las que se ejercite la memoria comprensiva. Todos estos componentes tienen la finalidad de alcanzar los propósitos educativos, plasmados en forma de contenidos y sus correspondientes objetivos de aprendizaje, que finalmente aterrizan en las actividades de enseñanza- aprendizaje.

Por eso la labor del docente de vincular el currículo con la educación es una tarea muy compleja, porque aunque el currículo tenga una estructura abierta lo complicado resulta en combinar la teoría con la práctica, hacer llegar las actividades de aprendizaje y lograr los resultados esperados. Entonces, diseñar y planear un currículum es una tarea donde convergen muchos factores y elementos.

2.2.4.6. Componentes del currículo.

Respecto a los componentes del currículo, César Coll, (1994) en su libro *Psicología y currículum*, afirma que los componentes son cuatro y los presenta en cuatro apartados de la siguiente manera:

a. Información sobre qué enseñar.

Esto, a su vez incluye los sub temas.

- Los contenidos

Este término designa lo que Coll (1994) llama “la experiencia social culturalmente organizada” y se toma, por lo tanto, en su más amplia acepción: conceptos, sistemas explicativos, destrezas, normas, valores, etc.

- Los objetivos

Representa los procesos de crecimiento personal que se desea provocar, favorecer o facilitar mediante la enseñanza.

b. Información sobre cuándo enseñar, sobre la manera de ordenar y secuenciar los contenidos y objetivos.

En efecto, la educación formal abarca contenidos complejos e interrelacionados y pretende incidir sobre diversos aspectos del crecimiento personal del estudiante, siendo necesario por lo tanto optar por una determinada secuencia de acción.

c. Información sobre cómo enseñar.

Es decir, sobre la manera de estructurar las actividades de enseñanza/aprendizaje en las que van a participar los estudiantes

para los objetivos propuestos en relación con los contenidos seleccionados.

d. Informaciones sobre qué, cómo y cuándo evaluar.

En la medida en que el proyecto responde a unas intenciones, la evaluación es un elemento indispensable para asegurarse que la acción pedagógica responde adecuadamente a las mismas y para introducir las correcciones oportunas en caso contrario. (Coll, 1994:49)

2.3. Definición de términos básicos.

1. Calidad

Tendencia, trayectoria, construcción proceso o devenir continuo, se trata de una filosofía que compromete a todos; se trata de un espiral ascendente; la calidad (mejora permanente) no es igual a eficiencia (capacidad de producir al máximo al menor tiempo y al más bajo costo y con todos los cumplimientos), ni a eficacia (capacidad de lograr lo propuesto), sino que las supera. Calidad educativa es más que rendimiento académico, implica el compromiso, la satisfacción, la entrega, lo que requiere un amplio rango de medidas de resultados; la búsqueda de la calidad no está en un punto de llegada, está en el camino; es un proceso cuasi-ético. (Picardo, 2005:36)

2. Currículo

Conjunto de disciplinas de estudio, y los factores intervinientes en el proceso de enseñanza aprendizaje: objetivos, contenidos, métodos, recursos y evaluación. Tiene el propósito (intencionalidad) de lograr algo en relación con las personas involucradas en el proceso educativo. (Picardo, 2005)

3. Docente

Profesional cuya función es el ejercicio de la docencia o conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje en un nivel educativo dado, también conocido como profesor o maestro. (Picardo, 2005:92)

4. Monitoreo

Herramienta gerencial dirigida a verificar la ejecución de las actividades, el uso de los recursos y el logro de los objetivos y metas planteados en el momento de la planificación. (MINEDU, 2016:9)

5. Observación

Descripción sin prejuicios de eventos de la clase que pueden ser analizados y se les da una interpretación, Gebhard (1999). Mientras que Bailey (2006) se refiere a la observación, como el proceso de ver sistemáticamente eventos de enseñanza; mientras Malderez (2003) considera que es una forma común de obtener información que puede ayudar a los maestros para "dar sentido a situaciones educativas, medir la eficacia de las prácticas educativas y los intentos del plan de mejora". Según Wanjryb (1992), la observación es "una herramienta de múltiples facetas para el aprendizaje" que ofrece al observador "una gama de experiencias y procesos que pueden convertirse en parte de la materia prima del crecimiento profesional de un profesor" (Magaña y Flores, 2015).

6. Planificación

La planificación es una hipótesis de trabajo, no es rígida, se basa en un diagnóstico de las necesidades de aprendizaje. En su proceso de ejecución, es posible hacer cambios en función de la evaluación que se haga del proceso de enseñanza y aprendizaje, a fin de que sea más pertinente y eficaz al propósito de aprendizaje establecido. (MINEDU, 2017:3)

7. Rúbrica

Instrumento cuya principal finalidad es compartir los criterios de realización de las tareas de aprendizaje y de evaluación con los estudiantes y entre el profesorado. (Alsina, 2013:8)

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Hipótesis de la investigación.

3.1.1. Hipótesis general.

El monitoreo se relaciona de manera significativa con el desempeño docente en el nivel secundario, en la Institución Educativa N° 1154 Nuestra Señora del Carmen, de Lima Cercado, en el primer bimestre 2017.

3.1.2. Hipótesis específica.

- 1) El monitoreo se relaciona de manera significativa con la observación de aula, en el nivel secundario, en la Institución Educativa N° 1154 Nuestra Señora del Carmen, de Lima Cercado, en el primer bimestre 2017
- 2) El monitoreo se relaciona de manera significativa con la planificación del currículo, en el nivel secundario, en la

Institución Educativa N° 1154 Nuestra Señora del Carmen, de
Lima Cercado, en el primer bimestre 2017

3.2. Variables de estudio.

3.2.1. Definición conceptual.

3.2.1.1. Variable 1 monitoreo.

Valle y Rivera (2008) señalan al respecto que la teoría de la planificación del desarrollo define el seguimiento o monitoreo como un ejercicio destinado a identificar de manera sistemática la calidad del desempeño de un sistema, subsistema o proceso con el propósito de introducir ajustes o cambios pertinentes y oportunos para el logro de sus resultados.

Es así como el monitoreo permite analizar el avance y proponer acciones a desarrollar para alcanzar los objetivos: reconocer los éxitos o fracasos, reales o potenciales lo antes posible para realizar los ajustes oportunos a la ejecución.

3.2.1.1.1. Definición operacional de monitoreo.

Para establecer cómo el monitoreo influye en el desempeño docente se utilizó un instrumento que nos indica cómo el docente asimila las recomendaciones de los resultados de la técnica de observación en aula y el seguimiento del cumplimiento de la planificación del currículo. Este instrumento elaborado por MINEDU está inspirado en el manual de aplicación de Rúbricas de observación de aula para la Evaluación del Desempeño Docente publicado por el MINEDU (2017).

Tabla 3 Variable 1 Monitoreo e Indicadores

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
MONITOREO	Captación de información	1.Obtiene datos de identificación de la Institución educativa
		2.Proporciona datos de identificación del observador
		3.Obtiene datos de identificación del docente
		4.Proporciona datos informativos de identificación del área de la y de la sesión observada
		5.Verifica nivel de avance curricular
		6.Obtiene información sobre el uso del tiempo
	Comparación del nivel de desempeño esperado	1.Planifica las programaciones anuales, de unidades y de sesiones de aprendizaje tomando en cuenta las últimas tecnologías educativas.
		2.Crea un clima adecuado en su sesión de aprendizaje
		3.Aplica procedimientos y estrategias pedagógicas
		4.Utiliza materiales y recursos educativos
		5.Logra aprendizajes significativos en su sesión
		6.Tabula porcentaje obtenido en la observación
	Decisión sobre las acciones correctivas o de retroalimentación	1.Decide estrategia de intervención
		2.Crea clima para la intervención
		3.Plantea observaciones para mejorar el desempeño docente
	Implementación de acciones correctivas o de retroalimentación	1. Percibe la relación entre la intervención y los resultados de la intervención
		2. Aplica estrategias de superación profesional
		3. Percibe que su desempeño laboral es valorado por directivos y docentes

Fuente: Elaboración Propia

3.2.1.2. Variable 2 desempeño docente.

Subaldo (2012) lo entiende como la capacidad para llevar a cabo, de manera competente, las funciones inherentes al desarrollo de su actividad educativa y de manera específica, al ejercicio de la docencia. y al mismo tiempo, como el proceso de desarrollo de sus habilidades, competencias y capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para articular relaciones significativas entre los agentes sociales que intervienen en la formación de los estudiantes.

3.2.1.2.1. Definición operacional de desempeño docente.

Tabla 4 Variable 2 Desempeño Docente Dimensiones e Indicadores

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
DESEMPEÑO DOCENTE	Observación de aula	1. Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje
		2. Maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje
		3. Promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico
		4. Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza
		5. Propicia un ambiente de respeto y proximidad
		6. Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes
	Planificación del currículo	1. El docente tiene la programación anual.
		2. El docente tiene la unidad de aprendizaje.
		3. El docente tiene las sesiones de aprendizaje visados por el director o coordinador de área.
		4. El docente planifica las actividades pedagógicas (carpeta pedagógica) dosificando el tiempo en la sesión de aprendizaje de modo que responda a los procesos pedagógicos.
		5. El docente, en la planificación curricular, incluye actividades pedagógicas en el marco de los procesos pedagógicos, el enfoque del área según las Rutas de Aprendizaje y las Orientaciones Básicas para la Programación Curricular.
		6. El docente presenta en la planificación curricular criterios que responden al proceso de evaluación formativa y/o sumativa.
		7. El docente en la planificación evidencia el uso de materiales educativos, en relación al propósito de la sesión
		8. El docente en la planificación evidencia el uso de recursos educativos, en relación al propósito de la sesión.
		9. El docente utiliza instrumentos de evaluación.
		10. El/la docente tiene un registro auxiliar de evaluación.

Fuente: Ficha de Monitoreo al desempeño Docente, MINEDU (2017)

3.3. Tipo y nivel de investigación.

La presente investigación es de tipo aplicada. Al respecto, del Cid (2011:17) explica que cuando las investigaciones tienen como propósito el cambio y la mejora humanos, resolver problemas prácticos, se habla de investigación aplicada; mientras que Cazau (2006) manifiesta que la investigación aplicada busca o perfecciona recursos de aplicación del conocimiento ya obtenido mediante la investigación pura, y, por tanto, no busca la verdad, como la investigación pura, sino la utilidad.

En otras palabras, se trata aquí de investigar las maneras en que el saber científico producido por la investigación pura puede implementarse en la realidad para obtener un resultado práctico.

En lo que respecta al nivel de investigación, este es descriptivo. Al respecto, Hernández (2014:92) sostiene que con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis.

Es decir únicamente pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre las variables a las que se refiere. Esto es, su objetivo no es cómo se relacionan éstas.

Además, la investigación también es de nivel correlacional. Al respecto Hernández (2014:93) dice que este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables.

3.4. Diseño de investigación.

El diseño de investigación corresponde a una de tipo no experimental pues se realizó sin manipular deliberadamente las variables, es decir no hicimos variar en forma intencional las variables (Hernández, 2014:152).

Gráficamente podríamos formalizar el diseño de la siguiente manera.

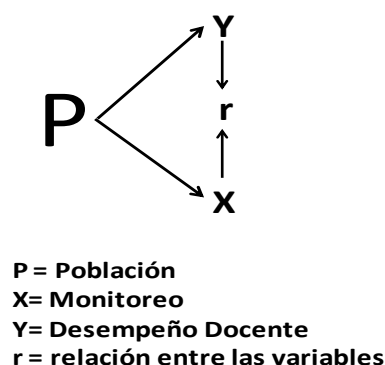


Ilustración 2 Diseño de Investigación

3.5. Población y muestra del estudio.

3.5.1. Población.

Bisquerra (2004) define población como el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar los fenómenos; mientras que Gabaldón (2001) explica que es un conjunto finito o infinito de personas, cosas, elementos que presentan características comunes.

En esta investigación la población la constituyeron los docentes de la institución investigada, esto es, veintidós docentes que laboran en el nivel secundario, en la Institución Educativa N° 1154 Nuestra Señora del Carmen, de Lima Cercado.

3.5.2. Muestra.

La recolección de datos incluyó al 100% de la población, por lo tanto se considera que la muestra es censal. Al respecto, Ramírez (2007) establece que la muestra censal es aquella donde se considera como muestra a todas las unidades de investigación, en nuestro caso, cada uno de los veintidós docentes monitoreados.

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

3.6.1. Técnicas de recolección de datos.

La recolección de datos empleó la técnica de observación indirecta usando la ficha de monitoreo (instrumento 1) que contiene cinco dimensiones con sus respectivos indicadores.

Para medir el desempeño docente, se empleó el instrumento 2 que contiene dos dimensiones con sus respectivos indicadores. Este instrumento contiene las dimensiones observación de aula y planificación del currículo.

Ambos instrumentos fueron aplicados a los docentes del nivel secundario, en la Institución Educativa N° 1154 Nuestra Señora del Carmen, de Lima Cercado, en el primer bimestre 2017.

3.6.2. Instrumentos de recolección de datos.

Se utilizó la ficha de monitoreo al desempeño docente en base a las técnicas de observación. Los instrumentos utilizados correspondieron a la observación de aula y la planificación del currículo. Ambos instrumentos se aplicaron para determinar cómo se relaciona el monitoreo con el nivel del desempeño docente.

3.6.2.1. Ficha técnica de monitoreo el desempeño docente.

Tabla 5 *Ficha Técnica Instrumento 1 Observación de Aula*

Instrumento N° 1	
Nombre	Observación de aula
Autor	MINEDU
Nivel de aplicación	Docentes en el nivel secundario
Forma de aplicación	Individual

Tabla 6 *Ficha Técnica Instrumento 2 Planificación del Currículo*

Instrumento N° 2	
Nombre	Planificación del currículo
Autor	MINEDU
Nivel de aplicación	Docentes en el nivel secundario
Forma de aplicación	Individual

3.6.2.2. Validación del instrumento.

La validez del instrumento de recolección de datos denominado, Ficha de Monitoreo al Desempeño Docente, que contiene el instrumento 1, Observación de Aula, se sustentó en la pertinencia de las Rúbricas de Observación de Aula preparadas por MINEDU. Éstas describen y

señalan los desempeños esperados, así como establecieron los aspectos por observar y el detalle del nivel al que corresponde lo observado. Todo esto en concordancia con la correspondiente matriz de consistencia y la operacionalización de las variables.

Por otro lado, en el mismo documento, Ficha de Monitoreo al Desempeño Docente, en lo que corresponde al instrumento 2, Planificación del currículo, se establece que éste se relaciona directamente con los criterios observados.

La referida ficha de recolección de datos, con sus respectivos instrumentos, fue validada según juicio de expertos, por Jeovana Justina Benito Condori, con grado académico de Doctor en Ciencias de la Educación, Jesús Félix Sender Falconi, con grado académico de Maestro y por Alan Manuel Abad Kou Gin Fat Garay, con grado académico de Maestro en Gestión educativa.

Los expertos consideraron que el instrumento 1 refleja el dominio específico del contenido de lo que se mide. También, que el instrumento 2, se relaciona con los criterios empelados, razón por la cual es concurrente, lo cual permitió establecer la relación entre ambos.; y siendo que los expertos no hicieron observaciones, según consta en las respectivas fichas de validación correspondiente; no fue necesario aplicar la prueba de validez de V-AIKEN para estos casos.

Sin embargo, también acompañamos en los anexos, junto con los instrumentos validados por los expertos, las fichas que contienen los puntajes de validación de los instrumentos.

3.6.2.3. Confiabilidad del instrumento.

Dadas las condiciones de accesibilidad al total de la población objetivo, así como de las condiciones favorables que se generaron durante el estudio, la recolección de datos fue de tipo censal y se procedió a medir a todos los elementos de la población.

Esto, aunado al hecho que el instrumento se aplicó sin modificaciones respecto a la ficha propuesta por MINEDU, órgano rector de la educación en el Perú, garantiza que el instrumento mide lo que debe medir, lo cual garantiza la confiabilidad del instrumento.

En lo que respecta a la normalidad de la población estudiada y dado que se trabajó con el total de ella, la investigación realizó pruebas estadísticas de tipo no paramétricas, las cuales no necesitan demostrar que la población sigue una distribución normal Siegel (2009), por lo que se empleó el chi cuadrado.

3.6.2.4. Técnicas de procesamiento y análisis de datos.

Se aplicó la técnica matemática de la estadística descriptiva para obtener, organizar, presentar y describir los datos; y para su procesamiento se emplearon procedimientos electrónicos, apoyados en el aplicativo Excel de la suite Microsoft Office.

3.7. Aspectos éticos.

La novedad y originalidad de la presente investigación queda claramente establecida en la población materia de estudio y en el afán de superar la situación de ausencia de calidad en el servicio educativo y para cuyo propósito se buscó establecer la relación entre el monitoreo y el desempeño docente.

Por otro lado, durante el desarrollo de la investigación, se observó respeto irrestricto por la honestidad intelectual al referenciar, en forma apropiada, toda la bibliografía consultada para salvaguardar los derechos de propiedad intelectual.

En relación a la población estudiada, docentes de la institución educativa investigada, las identidades de cada uno de ellos se mantuvo en el anonimato; además se respetó las normas establecidas por las autoridades de la institución educativa.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Análisis descriptivo.

En lo que concierne a la primera dimensión del desempeño docente, observación de aula, se aplicó el instrumento a la población conformada por 22 docentes, en dos momentos correspondientes al primer y segundo monitoreo, obteniéndose la información siguiente:

Tabla 7 *Dimensión Observación de Aula, Primer Acto de Monitoreo*

Descripción	Intervalo	m_i	f_i	F_i	%	$M_i.f_i$	$M_i^2.f_i$
Insatisfactorio	1 - 6	3.5	3	3	14	10.5	36.75
En proceso	7 - 12	9.5	11	14	50	104.5	992.75
Satisfactorio	13 - 18	15.5	8	22	36	124	1922
Destacado	19 - 24	21.5	0	22	0	0	0
TOTAL			22		100	239	2951.5

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8 Estadígrafo Dimensión Observación de Aula, Primer Acto de Monitoreo

Dimensión	Media Aritmética	Mediana	Moda
$\bar{x} = \frac{\sum m_i \cdot f_i}{n} = \frac{239}{22} = 10.86$			
Observación en aula		$Me = 10.5$	$Mo = 9; Mo = 18$

Fuente: Elaboración propia

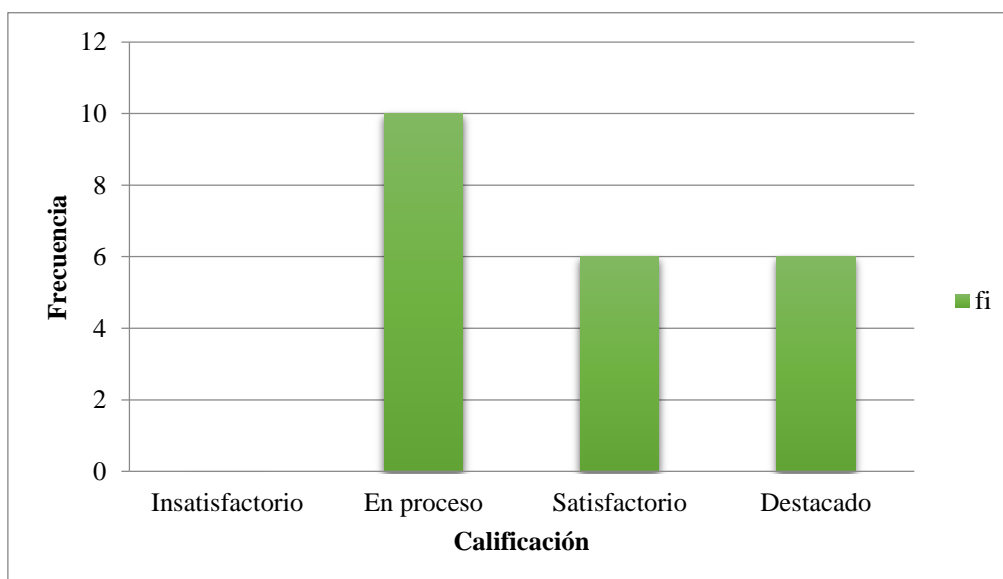


Gráfico 1 Dimensión Observación de Aula, Primer Acto de Monitoreo

Con la información de la tabla 7 se determinó que el 14% de los docentes tuvieron una calificación de insatisfactorio, el 50% estuvo en proceso y el 36% alcanzó satisfactorio, mientras que ninguno de los docentes obtuvo la calificación de destacado, en el primer acto de monitoreo, en la dimensión observación de aula.

La tabla 8 que contiene las medidas de tendencia central nos permitieron asegurar que el puntaje promedio obtenido por los 22 docentes evaluados en el primer acto de monitoreo en la dimensión observación de aula fue de 10.86 puntos, mientras que el 50% de los docentes obtuvo un puntaje menor a 10.5

puntos; asimismo, se determinó que la muestra es bimodal dado que los puntajes que se presentaron con mayor frecuencia fueron de 9 y 18 puntos. Por otro lado y analizando la dispersión entre los datos obtenidos se determinó que la varianza arrojó un valor de: $S^2 = 16.22$, siendo la desviación estándar de $S = 4.03$ lo cual nos permitió concluir que la dispersión de los datos con respecto a la media fue de 4.03 puntos.

En el segundo acto de monitoreo, es decir, en la medición de la variable observación de aula, en el segundo acto de monitoreo efectuado sobre la muestra de los mismos 22 docentes evaluados en el primer acto de monitoreo, los datos arrojaron la siguiente tabla:

Tabla 9 *Dimensión Observación de Aula, Primer Acto de Monitoreo*

Insatisfactorio	1 - 6	3.5	0	0	0	0	0
En proceso	7 - 12	9.5	10	10	46	95	902.5
Satisfactorio	13 - 18	15.5	6	16	27	93	1441.5
Destacado	19 - 24	21.5	6	22	27	129	2773.5
TOTAL			22		100	317	5117.5

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10 Estadígrafo dimensión Observación de Aula, Segundo Acto de Monitoreo

Dimensión	Media Aritmética	Mediana	Moda
	$\bar{x} = \frac{\sum m_i \cdot f_i}{n} = \frac{317}{22} = 14.40$		
Observación de aula		Me = 13.5	Mo = 10; Mo = 24

Fuente: Elaboración propia

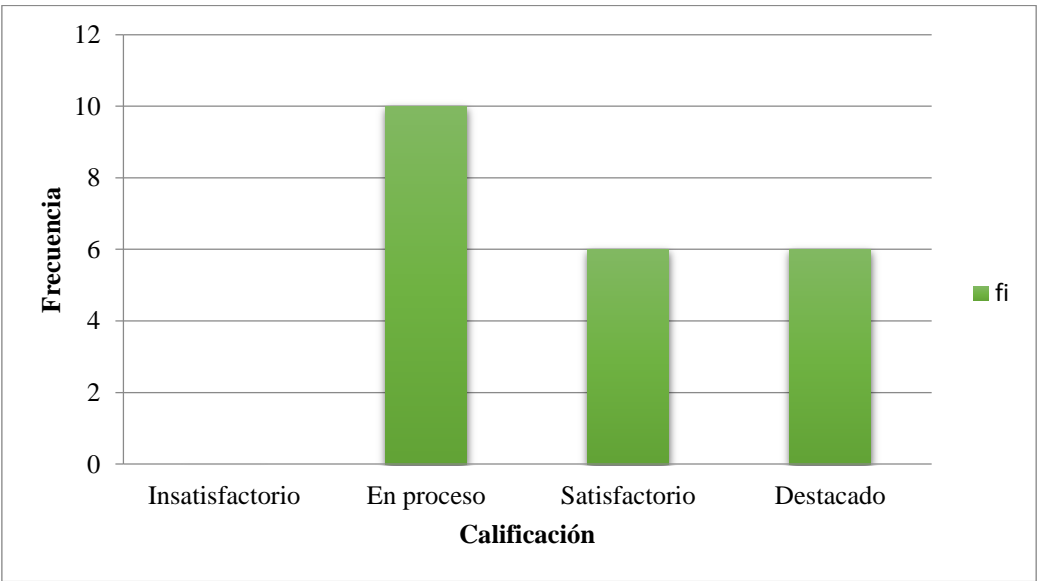


Gráfico 2 Dimensión Observación de Aula, Segundo Acto de Monitoreo

Con la información de la tabla 9 se determinó que el 46% de los docentes se encontraron en proceso de alcanzar los objetivos, el 27% alcanzó el nivel satisfactorio y el 27% destacado, mientras que ninguno de los docentes obtuvo la calificación de insatisfactorio, en el segundo acto de monitoreo, en la dimensión observación de aula.

La tabla 10 que contiene las medidas de tendencia central nos permitió afirmar que el puntaje promedio obtenido por los 22 docente evaluados en el segundo acto de monitoreo, en la dimensión observación de aula, fue de 14.40 puntos, mientras que el 50% de los docentes obtuvo un puntaje por debajo de 13.5 puntos; asimismo, se determinó que la muestra es bimodal dado que los puntajes que se presentan con mayor frecuencia fueron 10 y 24 puntos. Por otro lado, y analizando la dispersión entre los datos obtenidos, se determinó que la varianza arrojó un valor de: $S^2 = 25.25$ mientras que la desviación estándar fue de $S = 5.02$ lo cual nos permitió concluir que la dispersión de los datos con respecto a la media fue de 5.02 puntos.

El análisis del Coeficiente de variación (C.V.) de las dos muestras, provenientes de los dos actos de monitoreo, arrojó los siguientes indicadores:

Tabla 11 *Comparativo del coeficiente de variación de los dos actos de Monitoreo de la Dimensión Observación de Aula*

Monitoreo	Media	Desviación estándar	Coeficiente de variación
1	10.86	4.03	$CV_1 = \frac{S}{\bar{x}} = \frac{4.03}{10.86} = 0.37 \equiv 37\%$
2	14.40	5.02	$CV_2 = \frac{S}{\bar{x}} = \frac{5.02}{14.40} = 0.35 \equiv 35\%$

Fuente: Elaboración propia

Se aprecia que el Coeficiente de variación del acto de monitoreo n° 2 fue menor que aquel del acto n° 1, lo cual nos permitió concluir que la segunda aplicación del acto de monitoreo arrojó resultados más homogéneos, en la dimensión observación de aula; y por lo tanto, los datos de esta segunda

muestra fueron más confiables, tanto así que incluso permitieron realizar mejores estimaciones.

La aplicación de los instrumentos elaborados, sobre la población de 22 docentes, para medir la segunda dimensión, durante el proceso de recopilación de datos y tratamiento estadístico, nos permitió determinar que la dimensión Planificación del currículo que se relaciona con la variable monitoreo, se midió en el primer y segundo acto de monitoreo, y arrojó los siguientes resultados que se aprecian en las tablas que se encuentran a continuación.

Tabla 12 *Dimensión Planificación del Currículo, Primer Acto de Monitoreo*

Descripción	Intervalo	mi	fi	Fi	%	mifi	Mi2fi
No cumple	1 - 10	5.5	0	0	0	0	0
Cumple parcialmente	11 - 20	10.5	7	7	32	73.5	771.75
Cumple	21 - 30	25.5	15	22	68	382.5	9753.75
TOTALES			22		100	456	10525.5

Fuente: Elaboración propia

Tabla 13 *Estadígrafos de la dimensión Planificación del Currículo, Primer Acto de Monitoreo*

Dimensión	Media Aritmética	Mediana	Moda
$\bar{x} = \frac{\sum m_i \cdot f_i}{n} = \frac{456}{22} = 20.73$			
Planificación del currículo		$Me = 21$	$Mo = 21$

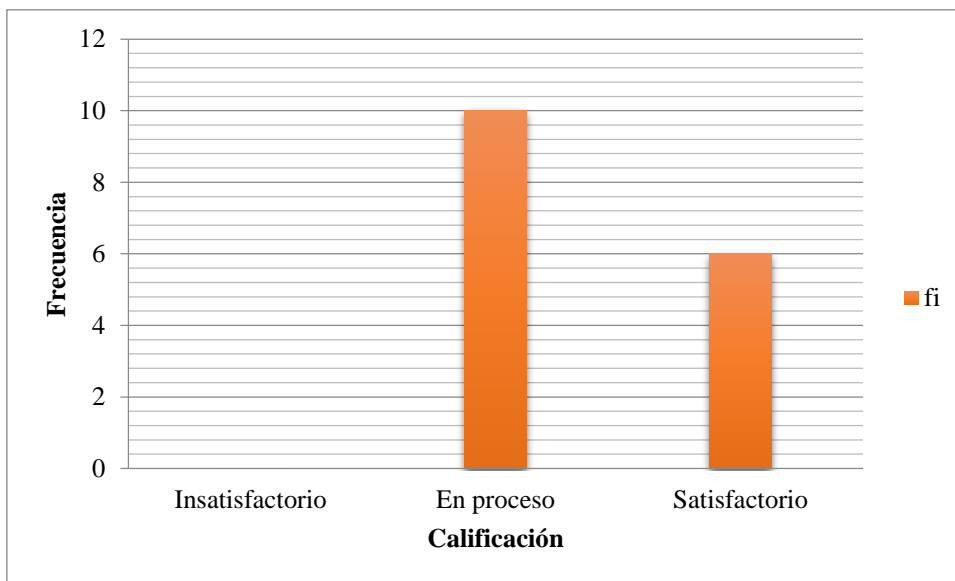


Gráfico 3 Dimensión Planificación del Currículo

Con la información de la tabla 12 se determinó que el 32% de los docentes tuvieron una calificación entre 11 y 20 puntos, es decir, que la planificación curricular se cumplió parcialmente, mientras que el 68 % de los docentes cumplieron con la planificación curricular lo cual se vio reflejado en el desempeño del docente en el aula.

La tabla 13 que contiene las medidas de tendencia central nos permitió afirmar que el puntaje promedio obtenido por los 22 docente evaluados en el primer acto de monitoreo fue de 20.73 puntos, ya que el 50% de los docentes obtuvo un puntaje menor a 21 puntos y que el puntaje que se encontró con mayor frecuencia fue de 21.

Asimismo, el análisis de la dispersión de los datos obtenidos determinó que la varianza arrojó un valor de: $S^2 = 48,70$ y ya que la desviación estándar fue de $S = 6,98$, esto nos permitió concluir que la dispersión de los datos con respecto a la media fue de 6,98 puntos.

Finalmente, el coeficiente de Asimetría mostró como valor $As = -0,039$ siendo este un valor insignificante por lo que esta muestra se acerca mucho a ser una distribución normal con un ligero sesgo hacia la izquierda de la media.

En el segundo momento, es decir, en la medición de la dimensión Planificación del currículo en el segundo acto de monitoreo efectuado sobre la muestra de los mismos 22 docentes evaluados en el primer monitoreo, los datos arrojaron resultados que se aprecian en la siguiente tabla:

Tabla 14 *Planificación del Currículo, Segundo Acto de Monitoreo*

Descripción	Intervalo	mi	fi	Fi	%	mifi	Mi2fi
No cumple	1 - 10	5.5	0	0	0	0	0
Cumple parcialmente	11 - 20	10.5	1	1	5	10.5	110.25
Cumple	21 - 30	25.5	21	22	95	493.5	11597.25
TOTALES			22		100	504	11707.5

Fuente: Elaboración propia

Tabla 15 *Estadígrafos de la dimensión Planificación del Currículo, Segundo Acto de Monitoreo*

Dimensión	Media Aritmética	Mediana	Moda
$\bar{x} = \frac{\sum m_i \cdot f_i}{n} = \frac{504}{22} = 22.91$			
Planificación del Currículo		$Me = 29.5$	$Mo = 30$

Fuente: Elaboración propia

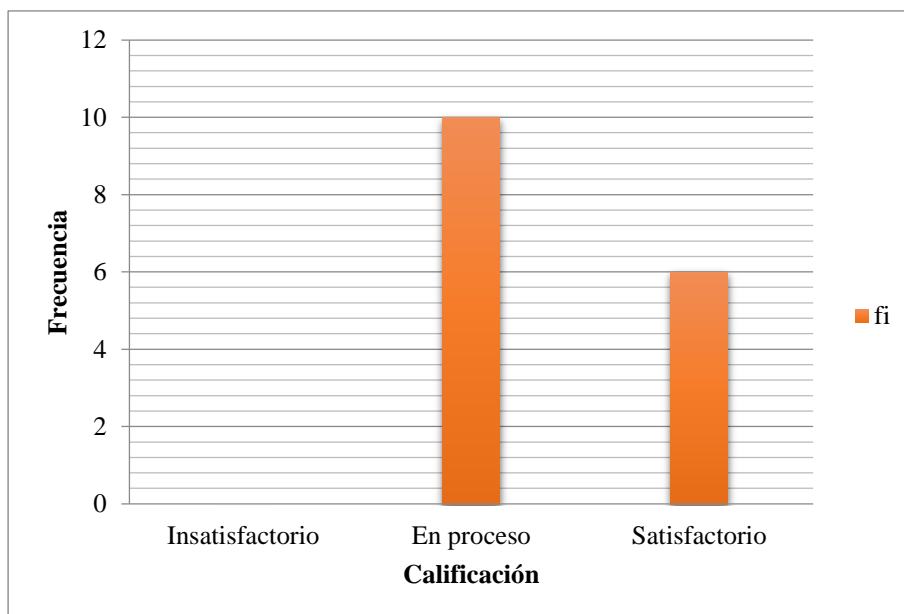


Gráfico 4 Planificación del Currículo

La información de la tabla 14 que contiene las calificaciones obtenidas en la aplicación del segundo acto de monitoreo mostró que el 5% de los docentes se encontraron en el grupo que parcialmente cumplen con la planificación del currículo y que el 95% cumplió cabalmente con realizar la planificación. No hubo ningún docente que incumpla con este proceso.

La tabla 15 que contiene las medidas de tendencia central determinó que el puntaje promedio obtenido por los 22 docentes evaluados, en el segundo monitoreo, fue de 22.91 puntos, además que el 50% de los docentes obtuvo un puntaje menor a 29.5 puntos y que el puntaje que se presentó con mayor frecuencia fue de 30; asimismo, el análisis de la dispersión entre los datos obtenidos determinó que la varianza arrojara un valor de: $S^2 = 7.29$ siendo la desviación estándar de $S = 2.7$ lo cual nos permitió concluir que la dispersión de los datos con respecto a la media fue de 2.7 puntos.

Finalmente, el coeficiente de Asimetría nos mostró un valor de $As = -2.63$ que indica que la muestra tiene una concentración de datos más a la izquierda del valor central.

Haciendo uso del Coeficiente de variación (C.V.) de las dos muestras provenientes del primer y segundo acto de monitoreo se obtuvo:

Tabla 16 *Comparativo del coeficiente de variación de los dos actos de monitoreo de la Dimensión Planificación del Currículo*

Monitoreo	Media	Desviación estándar	Coeficiente de variación
1	20.93	6.98	$CV_1 = \frac{S}{\bar{x}} = \frac{6.98}{20.73} = 0.34 \equiv 34\%$
2	22.91	2.7	$CV_2 = \frac{S}{\bar{x}} = \frac{2.7}{22.91} = 0.12 \equiv 12\%$

Fuente: Elaboración propia

Se observó que el Coeficiente de variación del segundo acto de monitoreo es menor que aquel del acto n° 1; lo cual nos permitió concluir que la segunda aplicación del monitoreo arrojó resultados más homogéneos y por lo tanto de mayor confiabilidad.

4.2. Contraste de hipótesis.

Esta investigación plantea en la hipótesis general la existencia de una correlación estadísticamente significativa entre el monitoreo y el desempeño docente en el nivel secundario en la institución educativa n° 1154 Nuestra Señora del Carmen de Lima cercado, en el primer bimestre 2017.

El análisis del grado de relación se realizó a través de la prueba estadística Chi cuadrado dado que esta prueba se utiliza en variables cualitativas de tipo ordinal y nominal como también cuantitativas. Asimismo, Córdova (2003) propone que esta prueba es aplicable, siempre que la muestra sea lo suficientemente grande (mayor que 20) y que los frecuencias esperados sean mayores que 5. Como se verá, nuestras muestras para ambos momentos y para las dos dimensiones se ajustaron a la aplicación de esta prueba.

Para realizar este contraste se dispuso de una tabla de doble entrada donde una de ellas refiere a los dos momentos del monitoreo y en la otra entrada las rúbricas evaluadas en cada una de las dimensiones del Desempeño Docente;

y en la que también se incluyen las frecuencias encontradas entre las dos variables observación en el aula y planificación del currículo. Este contraste se realizó entre las dimensiones de la variable desempeño docente.

Teniendo en cuenta la dimensión, observación de aula, se planteó la hipótesis nula H0: La observación en el aula es independiente del monitoreo en la institución educativa n° 1154 Nuestra Señora del Carmen de Lima cercado, en el primer bimestre 2017, y la hipótesis alternativa H1: La observación en el aula no es independiente del monitoreo. Para la prueba de la hipótesis se hace uso de las siguientes tablas de frecuencias:

Tabla 17 *Frecuencias obtenidas de Observación de Aula y Desempeño Docente*

Rúbrica	Observación en el aula	Puntaje		TOTALES
		Monitoreo 1	Monitoreo 2	
1	Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje	39	61	100
2	Maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje	44	58	102
3	Promueve el razonamiento, la creatividad y/o pensamiento crítico	41	52	93
4	Evalúa el proceso para la retroalimentación.	39	53	92
5	Propicia un ambiente de respeto y proximidad	47	55	102
6	Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes	46	58	104
TOTALES		256	337	593

Fuente: Elaboración propia

Tabla 18 *Frecuencias esperadas de Observación de Aula y Desempeño Docente*

Rúbrica	Observación en el aula	Puntaje	
		Monitoreo 1	Monitoreo 2
1	Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje	43.1703	56.8297
2	Maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje	44.0337	57.9663
3	Promueve el razonamiento, la creatividad y/o pensamiento crítico	40.1484	52.8516
4	Evalúa el proceso para la retroalimentación.	39.7167	52.2833
5	Propicia un ambiente de respeto y proximidad	44.0337	57.9662
6	Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes	44.8971	59.1029

Fuente: Elaboración propia

Estadístico de contraste:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^6 \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

$$\chi_{Calculado}^2 = \frac{(39 - 43.1703)^2}{43.1703} + \frac{(44 - 44.0337)^2}{44.0337} + \dots + \frac{(58 - 59.1029)^2}{59.1029} = 1.1577$$

$$\chi_{CALCULADO}^2 = 1.1577$$

Con 5 grados de libertad que corresponde y con un nivel de significación es de 0,05, es decir, el error que se puede cometer al rechazar la hipótesis nula siendo verdadera se obtiene el chí cuadrado crítico y es el que corresponde a $\chi_{CRITICO}^2 = 1.1450$

Dado que $\chi^2_{\text{CALCULADO}} > \chi^2_{\text{CRÍTICO}}$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alternativa por tanto se acepta la hipótesis específica que la observación en el aula guarda una relación significativa con el monitoreo.

En la dimensión planificación del currículo correspondiente con la variable desempeño docente se planteo la hipótesis nula **H₀: La planificación curricular es independiente del monitoreo en la institución educativa n° 1154 Nuestra Señora del Carmen de Lima cercado, en el primer bimestre 2017,** y la hipótesis alternativa **H₁: La planificación curricular no es independiente del monitoreo.** Para la prueba de la hipótesis se hizo uso de las siguientes tablas de frecuencias:

Tabla 19 Frecuencias observadas de Planificación del Currículo

Planificación curricular: El docente:		Puntaje		TOTAL
		Monitoreo 1	Monitoreo 2	
1	Tiene programación anual	49	62	111
2	Tiene su unidad de aprendizaje	52	64	116
3	Tiene sesiones de aprendizaje visadas	42	56	98
4	Planifica sus actividades pedagógicas. Dosifica el tiempo en la sesión	47	37	84
5	Incluye actividades pedagógicas en el marco de los procesos pedagógicos	48	37	85
6	Presenta criterios que responden al proceso de evaluación formativa	49	60	109
7	Evidencia el uso de materiales educativos de acuerdo a la sesión	51	65	116
8	Evidencia el uso de recursos educativos de acuerdo a la sesión	51	65	116
9	Utiliza instrumentos de evaluación	50	64	114
10	Tiene registro auxiliar de evaluación	60	60	120
TOTALES		499	570	1069

Fuente: Elaboración propia

Obtención de las frecuencias esperadas

$$f_e = \frac{(Total\ de\ columna)(Total\ de\ fila)}{Suma\ total}$$

Tabla 20 *Frecuencias esperadas de Planificación del Currículo*

	Planificación curricular: El docente:	Monitoreo 1	Monitoreo 2
1	Tiene programación anual	51.8139	59.1862
2	Tiene su unidad de aprendizaje	54.1478	61.8522
3	Tiene sesiones de aprendizaje visadas	45.7456	52.2544
4	Planifica sus actividades pedagógicas. Dosifica el tiempo en la sesión	39.2105	44.7895
5	Incluye actividades pedagógicas en el marco de los procesos pedagógicos	39.6773	45.3227
6	Presenta criterios que responden al proceso de evaluación formativa	50.8803	58.1197
7	Evidencia el uso de materiales educativos de acuerdo a la sesión	54.1478	61.8522
8	Evidencia el uso de recursos educativos de acuerdo a la sesión	54.1478	61.8522
9	Utiliza instrumentos de evaluación	53.2142	60.7859
10	Tiene registro auxiliar de evaluación	56.0150	63.9850

Fuente: Elaboración propia

Estadístico de contraste:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^{10} \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

$$\chi_{Calculado}^2 = \frac{(49 - 51.8139)^2}{51.8139} + \frac{(52 - 54.1478)^2}{54.1478} + \dots + \frac{(60 - 63.9850)^2}{63.9850} = 8.9103$$

$$\chi_{CALCULADO}^2 = 8.9103$$

Tomando en cuenta que el grado de libertad que corresponde es de 9 y siendo que el nivel de significación es de 0,05 es decir el error que se puede cometer al rechazar la hipótesis nula siendo verdadera se obtiene el chi cuadrado crítico y es el que corresponde a: $\chi^2_{CRÍTICO} = 3.33$

Dado que $\chi^2_{CALCULADO} > \chi^2_{CRÍTICO}$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alternativa por tanto se acepta la hipótesis específica que la planificación del currículo guarda relación significativa con el monitoreo.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

5.1. Análisis de la discusión de resultados.

La investigación realizada coincide plenamente con las conclusiones a las que arribó Calvo (2014) en su estudio, en el cual determinó que existe una relación directa y significativa entre la supervisión pedagógica y el desempeño profesional docente. Además, coincidimos plenamente con Calvo en que el monitoreo es una oportunidad de aprendizaje y desarrollo personal profesional e institucional, y que el acompañamiento permite, revalorar el trabajo que realizan los docentes en el aula, ayudar en situaciones didácticas concretas y contribuir en la reflexión acerca de que es un profesional en permanente formación y mejora de la calidad de su desempeño.

Esto no obstante que Calvo trató sobre supervisión pedagógica mientras que nuestra investigación se ocupó del monitoreo con propósitos de acompañamiento y que, en cuanto a población, el trabajo de Calvo utilizó una muestra de ella, mientras que nuestra investigación incluyó la totalidad de la población objeto de estudio.

Por otro lado, nuestra investigación aplicó la Ficha de Monitoreo del desempeño docente de MINEDU (2017), en tanto que la investigación de

Callomamani (2013) aplicó un cuestionario; y concluyó que la supervisión pedagógica influye significativamente en el desempeño laboral del docente.

Nuestra investigación difiere con la de Sánchez (2014), en que demostró las deficiencias en los modos de actuación de los docentes generados por el incumplimiento de sus funciones, lo que se evidenció en los resultados obtenidos.

Además nuestra investigación difiere con la de Sánchez (2014) en el nivel educativo con el que se desempeñan los docentes. Sánchez lo hizo en docentes de nivel superior en tanto que nosotros lo hicimos con docentes del nivel secundario. También se diferencia en que Sánchez investiga una muestra de once docentes mientras que nosotros investigamos la totalidad de la población de veintidós docentes.

En la investigación de Mairena (2015) se concluye que los docentes noveles consideran de urgencia un plan de acompañamiento que potencie el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas. Estas conclusiones coinciden con las nuestros cuando determinamos que el monitoreo genera un cambio significativo en el desempeño docente.

Nuestra investigación coincide plenamente con la conclusión de Vicente (2012) en que considera el acompañamiento pedagógico de mucha importancia para los docentes, ya que a través del apoyo del asesor pedagógico mejoran sus prácticas, lo que en nuestra investigación se evidencia en la mejora del nivel del desempeño docente y que atribuimos como consecuencia del monitoreo.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

6.1. Conclusión general

En la tesis se determinó que existe una relación significativa entre el monitoreo y el desempeño docente, en el nivel secundario, en la Institución Educativa N° 1154 Nuestra Señora del Carmen, de Lima Cercado, en el primer bimestre 2017.

6.2. Conclusiones específicas

La investigación determinó que, aplicada la Ficha de monitoreo de desempeño docente 2017, existe una relación significativa entre el monitoreo y los resultados de la observación de aula, evidenciándose la mejora del desempeño en todos los docentes, aun cuando no hayan logrado el nivel de desempeño “Destacado”, en el nivel educativo secundario en la Institución Educativa N° 1154 Nuestra Señora del Carmen, de Lima Cercado, en el primer bimestre 2017.

La investigación determinó que, aplicada la Ficha de monitoreo de desempeño docente 2017, existe una relación significativa entre el monitoreo con la planificación del currículo, evidenciándose la mejora del desempeño docente, aun cuando no todos los docentes lograron un nivel de desempeño:

“Cumple”, en el nivel educativo secundario en la Institución Educativa N° 1154 Nuestra Señora del Carmen, de Lima Cercado, en el primer bimestre 2017.

CAPÍTULO VII

RECOMENDACIONES

1. Se recomienda la aplicación de un trato horizontal durante las actividades de monitoreo, a través del uso de un léxico empático, sugerente y de respeto hacia el docente, para crear de este modo un ambiente que favorezca el desempeño profesional en los dos aspectos fundamentales de la actividad pedagógica que son evaluados: la planificación curricular y la didáctica, plasmada en la observación de aula.
2. Se recomienda el ejercicio pleno del liderazgo pedagógico por parte del director durante el desarrollo del monitoreo, haciendo de conocimiento del docente el cronograma, las rúbricas y criterios por evaluar. De esta forma, el director pondrá en práctica sus conocimientos y experiencia en el ámbito teórico y técnico-pedagógico.
3. Se recomienda la formación de un equipo de monitores para que apoye la labor de monitoreo y así lograr que este sea realmente permanente por el líder

pedagógico con lo cual se elevaría el desempeño de los docentes y se mejoraría la calidad del servicio educativo.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., y West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea S.A.
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, Examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Alvaro, M., Bueno, M. J., y Calleja, J. A. (1990). *Hacia un Modelo Causal del Rendimiento Académico*. Madrid: CIDE Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ander, E. (1995). *Introducción a la planificación*. Buenos Aires: Lumen.
- ANECA. (2014). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Madrid: ANECA.
- Araujo, B. (2009). *Planificación y ciclo de aprendizaje*. Quito: Santillana.
- Arrieta, B., y Meza, R. (2000). El currículum pertinente del pensum de idiomas modernos para el ejercicio profesional del egresado. (V. d. docencia, Ed.) *Laurus Revista de educación*, 10(6), 72-82.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial TRILLAS.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Madrid: Gedisa.
- Barriga, C. (2011). Planificación curricular I. *Universidad Tecnológica Equinoccial, Primera Edición*. (C. Barriga, Recopilador) Quito, Ecuador: Publicaciones UTE.
- Bayley, K. (2006). *Language Teacher Supervision*. New York.
- Bisquerra. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Blanco, A. (2008). *Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias En L. Prieto (Coord.). La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro/ICE Universidad de Barcelona.
- Brophy, J. (1997). *Motivating students to Learn*. New York: Mc Graw-Hill.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Paidós.
- Callomamani, R. (2013). La supervisión pedagógica y el desempeño laboral de los docentes de la Institución Educativa 7035 de San Juan de Miraflores. *(Tesis de maestría)*. Lima, Perú.

- Calvo, C. (2014). Supervisión Pedagógica y Desempeño Profesional Docente en la Institución Educativa Emblemática "Toribio Rodríguez de Mendoza" – San Nicolás, 2014. (*Tesis de maestría*). Trujillo, La libertad, Perú.
- Carabaña, J. (2011). Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Revista de orientación pedagógica*, 15-31.
- Cazau. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Rundinuskbi Editor.
- Cid, D., Méndez, & Sandoval. (2011). *Investigación. Fundamentos y metodología* (Segunda ed.). México: Pearson.
- Coll, C. (1994). *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C., y Onrubia, J. (1999). *Observació i anàlisi de les pràctiques en educació*. Barcelona: UOC.
- Córdova, M. (2003). *Estadística descriptiva e inferencial*. Lima, Perú: Moshera S.R.L.
- Cuadros, D. (2009). *Investigación cualitativa en el contexto natural: la observación*. Barcelona: UIC.
- De Pablos, P. (1988). *El trabajo en el aula*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Del Pozo, J. (2012). *Competencias profesionales: herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea.
- Díaz- Barriga, A. (1985). *Didáctica y curriculum*. México: Nuevo Mar.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XXVIII(111), 7-36.
- Eisner. (1994). *The educational imagination* (Third ed.). New York, USA: Mc Millan.
- Emmer, E. (1987). Classroom Management and Discipline. *Educators Handbook: A research perspective*. New York: Longman.
- Fernández. (2001). ¿Que entendemos por "disrupción"? *En Guía para la Convivencia en el Aula*. Barcelona: Ciss Praxis.
- Fernández, M. (2002). *Realidad psicosocial del maestro de primaria*. Lima: Fondo de desarrollo editorial.
- Flanders, N. (1977). *Análisis de la Interacción Didáctica*. Salamanca: Anaya S.A.
- Fueguel, C. (2000). *Interacción en el aula*. Barcelona: Praxis S. A.
- Gabaldón. (2001). *Algunos conceptos de muestra*. Caracas: Instituto de investigaciones económicas y sociales.

- García, y Adinne. (2001). *El diseño curricular*. La Habana: Pueblo y educación.
- Gebhard. (1999). *Seeing teaching differently through observation*. New York: Language Teaching Awareness.
- Gimeno, J. (2008). *Enseñar por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Girón, R. (2014). Acompañamiento pedagógico del supervisor educativo en el desempeño docente. (*Tesis de Titulación*). Quetzaltenango, Guatemala.
- Good, T., y Brophy, J. (2000). *Looking in Classroom*. (Medina, Ed.) New York: Addison-Wesley Educational Publishers Inc.
- Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar: prevención e intervención en los problemas del comportamiento escolar*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Green, R., y Bowser, M. (2006). Observations from the field: Sharing a literature review rubric. *Journal of Library Administration*, 45(1-2), págs. 185-202.
- Gutiérrez, E. (2004). Factores de eficacia docente. *Tesis doctoral presentada ante la Universidad Complutense de Madrid*. Madrid, España.
- Hernández, Fernández, y Baptista. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, M. J. (2012). *Administración de empresas*. Pirámide.
- Ibarra, M., Rodríguez, G., y Gómez, M. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*(359), 206-231.
- Jornet, J., Gonzáles, J., Suárez, J., y Perales, M. (2011). *Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias*. Bordon.
- Kaufman, R. A. (1990). *Planificación de sistemas educativos: Ideas básicas concretas* (Segunda ed.). (A. Cotín, Trad.) México: Trillas.
- Lazo, y Castaño. (2001). *La investigación curricular en las carreras de formación de profesionales técnicos: un enfoque sistémico*. La Habana: ISPETP.
- López, B., y Hinojosa, E. (2000). *Evaluación del aprendizaje*. México: Editorial Trillas.
- Malderez, A. (2003). *Observation*. ELT Journal.
- Medina, A. (1980). *Didáctica e Interacción en el Aula*. Madrid: Editorial Cincel S.A.
- Meza, J. (2012). *Diseño y desarrollo curricular* (Primera ed.). México, México, México: RED MILENIO SC.

- Momroy, M. (2012). Desempeño docente y rendimiento académico de los alumnos de una institución educativa de Ventanilla Callao. (*Tesis de maestría*). Lima, Perú.
- Muijs, D., y Reynodls, D. (2001). *Effective Teaching*. London: Paul Chapman Publishing.
- Panadero, E., y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*(9), 129-144.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pertierra, L. (1993). *El clima social escolar y su influencia en el rendimiento*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Petkov, D., y Petkova, O. (2006). Development of Scoring Rubrics for IS Projects as an Assessment Tool. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 3, 499-510.
- Picardo, J. O. (2005). *Diccionario Pedagógico*. San Salvador, El Salvador.
- Pineda, A. (1993). *Evaluación del Aprendizaje*. México: Editorial Trillas.
- Pollard, A. (2002). *Reflecting teaching*. New York: Continuum.
- Posner, G. (2005). *Análisis de currículo* (Tercera ed.). (M. A. Sarmiento, Trad.) McGraw-Hill.
- Puigdemívol, I., y Cano, E. (2011). *La rúbrica en los estudios de educación*. En K. Buján, I. Rekalde y P. Madrid: Mad eduforma.
- Puigdemívol, I., García, N., y Benedicto, V. (2012). Rúbricas, más que un instrumento de evaluación. En E. Cano (Coord.), *Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red*. 67-94.
- Ramírez. (2007). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Caracas: Panapo.
- Reddy, M., y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448.
- Reitmeir, C., Esvendsen, L., y Vrchota, D. (2004). Improving oral communications skills of students in food science courses. *Journal of food science education*, 2, págs. 15-20.
- Rey, B. (1999). Las competencias transversales en cuestión. *Documento de la Escuela de Filosofía Universidad ARCIS*. Santiago de Chile.
- Robbins, S. P., y Coulter, M. (2005). *Administración* (Octava ed.). México: Pearson Educación.
- Sacristan, G. (1994). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sánchez, M. (2014). Diseño de un programa de acompañamiento pedagógico y monitoreo para fortalecer los modos de actuación de los docentes de educación primaria de la FACHSE. (*Tesis para optar el grado académico de maestro*). Lambayeque.
- Siegel. (2009). *Estadística no paramétrica*. México: Trillas.

- Tejada, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, (354), 731-745.
- Torres, J., y Perera, V. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Revista de Medios y COMUNICACIÓN*(36), 141-149.
- Valle, J., & Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. (Extraordinario), págs. 12-33. Recuperado el 31 de Mayo de 2017
- Vicente, M. (2012). Impacto del acompañamiento pedagógico en las prácticas del docente de primer grado primario bilingüe en el desarrollo de las habilidades comunicativas en idioma materno k'iche' en municipios de quiché. (*Tesis de titulación*). Santa Cruz del Quiché, Guatemala.
- Wanjryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks*. Cambridge.

Consultas electrónicas

- Alsina, J. (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Recuperado el 25 de Mayo de 2017, de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/26cuaderno.pdf>
- AQU. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el prácticum de los estudios*. Recuperado el 15 de 06 de 2011, de http://www.aqu.cat/doc/doc_84811405_1.pdf
- Bolivar, A. (2008). *El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior*. Recuperado el 31 de Mayo de 2017, de Revista de docencia universitaria: <http://redu.net/redu/index.php/REDU/article/view/70/pdf>
- Cano, E. (2008). *La evaluación por competencias en la educación superior*. Obtenido de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Cano, E. (2015). *Profesorado, Revista del currículum y formación del preofesorado*. Obtenido de Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación Superior: ¿uso o abuso?: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev192COL2.pdf>
- Cebrian, M. (2010). *La evaluación formativa con el e-portafolios y la e-rúbrica*. Recuperado el 31 de Mayo de 2017, de http://vicadc.uvigo.es/opencms/export/sites/vicadc/vicadc_gl/documentos/ciclos_conferencias/Material.ePor_eRubric.pdf
- Collins, D. (Octubre de 2014). 12. Recuperado el 1 de Junio de 2007, de <https://www.collinsdictionary.com/es/diccionario/ingles/rubric>
- Educación, C. N. (22 de Abril de 2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Obtenido de Consejo Nacional de Educación: <http://www.cne.gob.pe/docs/cne-pen/PEN-Oficial.pdf>
- EducarChile. (s.f.). *Planificación Curricular*. Recuperado el 12 de Junio de 2017, de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Planificaci%C3%B3n%20curricular.pdf>
- Escudero, J. (2009). *Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades, riesgos*. Recuperado el 31 de Mayo de 2017, de <http://revistas.um.es/redu/article/view/35231/33751>
- Espinoza, G. (2014). *Desempeño docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel de educación básica superior del Centro Educativo Colegio de Bachillerato Ciudad de Portovelo, del canton Portovelo, provincia del El Oro, en el año lectivo 2013-2014*. Recuperado el 18 de Mayo de 2017, de Repositorio Institucional de la UTPL: http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/11373/1/Espinosa_Galarza_Gina_Fabiola.pdf

- Fow, M. (2012). *Percepción del desempeño docente y rendimiento académico en el área de matemática en educación primaria de la Región Callao*. Recuperado el 12 de Junio de 2017, de Repositorio Institucional USIL:
http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1168/1/2012_Fow_Percepci%C3%B3n%20del%20desempe%C3%B1o%20docente%20y%20rendimiento%20acad%C3%A9mico%20en%20el%20C3%A1rea%20de%20Matem%C3%A1tica%20en%20educaci%C3%B3n%20primaria%20de%20la%20Regi%C3%B3n%20
- Fuertes, T. (2011). *La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado*. Recuperado el 22 de Abril de 2017, de PoliPapers portal de la Universitat Politècnica de Valencia:
<http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/248/public/248-647-1-PB.pdf>
- García, M., y Terrón, M. (2010). *Desarrollo de Recursos Docentes para la Evaluación de Competencias Genéricas*. Recuperado el 29 de Junio de 2017, de
<http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revision&page=article&op=view&path%5B%5D=70&path%5B%5D=113>
- Gonzales, S. (2003). *¿Cómo mejorar el desempeño docente?* Recuperado el 31 de Marzo de 2017, de Unesdoc: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137469so.pdf>
- Goodrich, H. (1997). *Understanding rubrics*. Recuperado el 30 de Abril de 2007, de
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3661661.pdf>
- Herrero, M. (1997). *La importancia de la observación en el proceso educativo*. Recuperado el 10 de Noviembre de 2010, de <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/orienta.htm>
- Magaña, C., y Flores, E. (2015). La observación entre pares: aprendiendo de un reflejo. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, VI(11). Recuperado el 31 de Marzo de 2017, de Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo: <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/158/684>
- Mairena, E. (2015). Acompañamiento pedagógico y desempeño de los docentes noveles en los departamentos de física y tecnología educativa de la facultad de educación e idiomas. *(Tesis de maestría en Administración y Gestión de la Educación)*. Managua, Nicaragua. Recuperado el 28 de Febrero de 2017, de Repositorio Universidad Autonoma de Managua: <http://repositorio.unan.edu.ni/1434/1/4428.pdf>
- Martinez, M. (2009). *Guia per a l'avaluació de les competències en les laboratoris de ciències i tecnologia*. Recuperado el 25 de Mayo de 2017, de http://upcommons.upc.edu/e-prints/bitstream/2117/9421/1/doc_62206423_1.pdf
- MEF. (2007). *MINISTERIO DE ECONOMIA Y FINANZAS (PE)*. Recuperado el 18 de Marzo de 2017, de
https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu_publ/documentac/programa_estart/Programas_Estrategicos_Logros_de_aprendizaje_logros_aprendizaje_ciclo_III.pdf

- Meléndez, G. (2011). La gestión del acompañamiento pedagógico el caso del programa estratégico “Logros de aprendizaje al finalizar el III ciclo de Educación Básica Regular (PELA)” en la Región Callao – UGEL Ventanilla. (*Tesis para obtener el título de Licenciado en Gestión*). Lima. Recuperado el 28 de Mayo de 2017, de Repositorio Digital de Tesis PUCP: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/1451>
- Mertler, C. (2001). *Designing scoring rubrics for your classroom*. Recuperado el 1 de Junio de 2017, de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>
- MINEDU. (2012). Marco de Buen Desempeño Docente para Docentes de Educación Básica Regular. *El Peruano Normas Legales*. Lima, Perú. Recuperado el 18 de Enero de 2017, de NORMAS LEGALES: <http://busquedas.elperuano.com.pe/normaslegales/aprueban-lineamientos-denominados-marco-de-buen-desempeno-d-resolucion-ministerial-n-0547-2012-ed-883847-1/>
- MINEDU. (2014). Directores Construyendo Escuela. *Fascículo de Gestión Escolar Centrada en los Aprendizajes*, 50-51. Lima, Perú. Recuperado el 1 de Mayo de 2017, de http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/fasciculo_gestion_escolar_centrada_en_aprendizajes.pdf
- MINEDU. (2015). *Compromisos de Gestión Escolar*. Lima, Perú. Recuperado el 12 de Junio de 2017, de <http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/gestion/manual-compromisos-gestion-escolar.pdf>
- MINEDU. (2015). Reglamento de Organización y Funciones. Lima, Perú. Recuperado el 10 de Enero de 2017, de http://www.minedu.gob.pe/p/xtras/reglamento_de_organizacion_y_funciones_rof.pdf
- MINEDU. (2016). Guía para la formulación del Plan de Monitoreo (Local / Regional). Lima, Perú. Recuperado el 3 de Junio de 2017, de <http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/gestion/guia-para-la-formulacion-del-plan-de-monitoreo.pdf>
- MINEDU. (2016). Modifican artículos e incorporan disposiciones al Reglamento de la Ley de Reforma Magisterial, aprobado por Decreto Supremo Nº 004-2013-ED. *El Peruano*. Lima, Perú. Recuperado el 15 de Abril de 2017, de El Peruano: <http://busquedas.elperuano.com.pe/normaslegales/modifican-articulos-e-incorporan-disposiciones-al-reglamento-decreto-supremo-n-001-2016-minedu-1332027-1/>
- MINEDU. (2017). Cartilla de planificación curricular para educación primaria. Lima, Perú. Recuperado el 1 de Abril de 2017, de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/cartilla-planificacion-curricular.pdf>
- MINEDU. (2017). EVALUACIÓN DOCENTE. Lima, Perú. Recuperado el 15 de Junio de 2017, de <http://evaluaciondocente.perueduca.pe/rubricas-de-observacion-de-aula/>

<http://evaluaciondocente.perueduca.pe/rubricas-de-observacion-de-aula/pdf/manual-de-aplicacion.pdf>

MINEDU. (2017). Rúbricas de observación de aula para la Evaluación del Desempeño Docente MANUAL DE APLICACIÓN. Lima, Perú. Recuperado el 20 de Marzo de 2017, de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5332/R%C3%BAbricas%20de%20observaci%C3%B3n%20de%20aula%20para%20la%20evaluaci%C3%B3n%20del%20desempe%C3%B1o%20docente%20manual%20de%20aplicaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

MINEDUCACION, M. d. (2017). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de MINEDUCACIÓN: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-81030_archivo_pdf.pdf

Moskal, B. (2000). *Scoring rubrics: what, when and how? Practical Assessment, Research & Evaluation*. Recuperado el 31 de Mayo de 2017, de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=3>

Moskal, B., y Leydens, J. (2000). *Scoring rubric development: validity and reliability. Practical Assessment, Research & Evaluation*. Recuperado el 31 de Mayo de 2017, de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=10>

Picket, N., & Dodge, B. (2007). *Rubrics for Web lessons*. Recuperado el 28 de Mayo de 2017, de <http://webquest.sdsu.edu/rubrics/weblessons.htm>

Quintana, A., y Higuera, A. (2009). *Las webquests, una metodología de aprendizaje cooperativo, basada en el acceso, el manejo y el uso de información de la red*. Recuperado el 23 de Mayo de 2017, de <http://www.octaedro.com/ice/pdf/11CUADERNO.pdf>

RAE. (2014). *REAL ACADEMIA ESPAÑOLA*, 23. Recuperado el 1 de Junio de 2017, de La 23.ª edición (2014) | Real Academia Española: <http://www.rae.es/diccionario-de-la-lengua-espanola/la-23a-edicion-2014>

Sole, M., Casanellas, M., Collado, A., Pérez Moneo, M., & Sayos, R. (2011). *Rúbriques per a la valoració del treball en equip*. Recuperado el 29 de Mayo de 2017, de Publicat al Dipòsit Digital de la UB a la col·lecció OMADO (Objectes i materials docents) RIDOC (Recursos d'Informació per a la Docència).: <http://hdl.handle.net/2445/16265>

Subaldo, L. (2012). *Las repercusiones del desempeño docente en la satisfacción y el desgaste del profesorado*. Recuperado el 21 de Marzo de 2017, de RODERIC (Repositori d'Objectes Digitals per a l'Ensenyament la Recerca i la Cultura): <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/24703/Tesis%20Doctorado%20%20Lucia%20Subaldo.pdf>

Universidad Santo Tomás. (2013). Recuperado el 29 de 06 de 2017, de http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/Contenidos_Momento_1_Curriculo_PEI_2013_1/concepto_y_tipos_de_currculo.html

Valle, y Rivera. (2008). *Monitoreo e Indicadores: Texto de apoyo al proceso de construcción de un Sistema Regional de Indicadores sobre Atención y Educación Inicial*. Recuperado el 6 de Enero de 2017, de

<https://www.google.com.pe/search?q=Monitoreo+e+Indicadores%3A+Texto+de+apoyo+al+proceso+de+construcci%C3%B3n+de+un+Sistema+Regional+de+Indicadores+sobre+Atenci%C3%B3n+y+Educaci%C3%B3n+Inicial&oq=Monitoreo+e+Indicadores%3A+Texto+de+apoyo+al+proceso+de+cons>

Villardón, L. (2006). *Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias*. Recuperado el 01 de Junio de 2017, de

<http://www.um.es/ojs/index.php/educatio/article/viewFile/153/136>

Anexos

ANEXO N° 01
MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: RELACIÓN ENTRE EL MONITOREO Y EL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL NIVEL SECUNDARIO, EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 1154 NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN, DE LIMA CERCADO, EN EL PRIMER BIMESTRE 2017

Autores: Luis Alberto Horna Díaz y Jesús Enrique Horna Díaz

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES			METODOLOGÍA
			VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	
Problema general ¿Qué relación existe entre el monitoreo y el desempeño docente, en el nivel secundario, en la Institución Educativa N° 1154 Nuestra Señora del Carmen, de Lima Cercado, en el primer bimestre 2017?	Objetivo general Determinar qué relación existe entre el monitoreo y el desempeño docente, en el nivel secundario, en la Institución Educativa N° 1154 Nuestra Señora del Carmen, de Lima Cercado, en el primer bimestre 2017.	Hipótesis general El monitoreo se relaciona de manera significativa con el desempeño docente, en el nivel secundario, en la Institución Educativa N° 1154 Nuestra Señora del Carmen, de Lima Cercado, en el primer bimestre 2017.	1 (x)			1. Tipo de investigación Descriptivo, transversal 2. Niveles de investigación Descriptivo 3. Método Científico 4. Diseño de la investigación Descriptivo, correlacional 5. Población 22 Docentes del nivel secundario de la Institución Educativa N° 1154 Nuestra Señora del Carmen de Lima Cercado 6. Muestra Totalidad de la población. Censal 22 docentes de la Institución Educativa. 7. Técnicas de recolección de datos Observación indirecta. 8. Técnicas de análisis de datos Estadística descriptiva 9. Instrumentos Ficha de monitoreo del desempeño docente Instrumento 1 de observación de aula Instrumento 2 planificación del currículo Fichas tabuladas de nivel de desempeño en el aula y de planificación del currículo.
Problemas específicos 1. ¿Qué relación existe entre el monitoreo y la observación de aula, en el nivel secundario, en la Institución Educativa N° 1154 Nuestra Señora del Carmen, de Lima Cercado, en el primer bimestre 2017? 2. ¿Qué relación existe entre el monitoreo y la planificación del currículo, en el nivel secundario, en la Institución Educativa N° 1154 Nuestra Señora del Carmen, de Lima Cercado, en el primer bimestre 2017?	Objetivos específicos 1. Establecer qué relación existe entre el monitoreo y la observación de aula, en el nivel secundario, en la Institución Educativa N° 1154 Nuestra Señora del Carmen, de Lima Cercado, en el primer bimestre 2017. 2. Determinar qué relación existe entre el monitoreo y la planificación del currículo, en el nivel secundario, en la Institución Educativa N° 1154 Nuestra Señora del Carmen, de Lima Cercado, en el primer bimestre 2017?	Hipótesis específicas 1. El monitoreo se relaciona de manera significativa con la observación de aula, en el nivel secundario en la Institución Educativa N° 1154 Nuestra Señora del Carmen, de Lima Cercado, en el primer bimestre 2017 2. El monitoreo se relaciona de manera significativa con la planificación del currículo, en el nivel secundario, en la Institución Educativa N° 1154 Nuestra Señora del Carmen, de Lima Cercado, en el primer bimestre 2017	2 (Y)	Ver el anexo 02 operacionalización de variables		

ANEXO N° 02
OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES
VARIABLE 1 (X) MONITOREO

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
VARIABLE 1 (X) MONITOREO	X₁ Captación de información	1. Obtiene datos de identificación de la Institución educativa.
		2. Proporciona datos de identificación del observador.
		3. Obtiene datos de identificación del docente.
		4. Proporciona datos informativos de identificación del área y de la sesión observada.
		5. Verifica nivel de avance curricular.
		6. Obtiene información sobre el uso del tiempo.
	X₂ Comparación del nivel de desempeño esperado	1. Crea un clima adecuado en su sesión de aprendizaje.
		2. Planifica las programaciones anuales, de unidades y sesiones de aprendizaje tomando en cuenta las últimas tecnologías educativas.
		3. Aplica procedimientos y estrategias pedagógicas.
		4. Utiliza materiales y recursos educativos.
		5. Logra aprendizajes significativos en su sesión de aprendizaje.
		6. Tabula porcentaje obtenido en la observación
	X₃ Decisión sobre las acciones correctivas o de retroalimentación	1. Decide estrategia de intervención.
		2. Crea clima para la intervención.
		3. Plantea observaciones para mejorar el desempeño docente
	X₄ Implementación de acciones correctivas o de retroalimentación	1. Percibe la relación entre la intervención y los resultados de la intervención.
		2. Aplica estrategias de superación profesional.
		3. Percibe que su desempeño laboral es valorado por la comunidad educativa.

ANEXO N° 03
OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES
VARIABLE 2 (Y) DESEMPEÑO DOCENTE

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
VARIABLE 2 (Y) DESEMPEÑO DOCENTE	Y ₁ Observación de aula	1. Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
		2. Maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje.
		3. Promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico.
		4. Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza.
		5. Propicia un ambiente de respeto y proximidad.
		6. Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes.
	Y ₂ Planificación del currículo	1. El docente tiene la programación anual.
		2. El docente tiene la unidad de aprendizaje.
		3. El docente tiene las sesiones de aprendizaje visadas por el director o coordinador de área.
		4. El docente planifica sus actividades pedagógicas (carpeta pedagógica) dosificando el tiempo en la sesión de aprendizaje de modo que responda a los procesos pedagógicos.
		5. El docente en la planificación curricular incluye actividades pedagógicas en el marco de los procesos pedagógicos, el enfoque del área según las Rutas de Aprendizaje y las Orientaciones básicas para la Programación Curricular.
		6. El docente presenta en la planificación curricular criterios que respondan al proceso de evaluación formativa y/o sumativa.
		7. El/la docente en la planificación evidencia el uso de materiales educativos en relación al propósito de la sesión.
		8. El docente en la planificación evidencia el uso de recursos educativos en relación al propósito de la sesión.
		9. El docente utiliza instrumentos de evaluación.
		10. El docente utiliza instrumentos de evaluación.
		11. El docente tiene un registro auxiliar de evaluación.

Fuente: MINEDU 2017. FICHA DE MONITOREO AL DESEMPEÑO DOCENTE

ANEXO N° 4

MATRIZ DE ANTECEDENTES DE INVESTIGACIONES ANTERIORES

Año/ Lugar de ejecución	Autor	Título	Objetivo/Hipótesis	Población y/o muestra	Procedimientos/ Materiales/ Instrumentos	Conclusiones
Trujillo – Perú 2015	Calvo Méndez, Cristina Elizabeth	Supervisión Pedagógica y Desempeño Profesional Docente en la Institución Educativa Emblemática Toribio Rodríguez de Mendoza”, San Nicolás, 2014	Determinar la relación que existe entre la supervisión pedagogía y el desempeño profesional docente en la Institución Educativa Emblemática Toribio Rodríguez de Mendoza, San Nicolás, 2014	Población de 507 docentes correspondientes a los docentes de la provincia de Rodríguez de Mendoza. La muestra con la que se trabajo es de 103 docentes de la Institución Educativa Emblemática Toribio Rodríguez de Mendoza, distrito de San Nicolás.	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de verificación del portafolio docente • Guía de observación al docente de la sesión de aprendizaje • Ficha de entrevista por evaluador par (Ficha de entrevista al docente) • Cuestionario de auto 	La investigación revela que existe una relación directa y significativa entre la supervisión pedagógica y el desempeño profesional que presentan los docentes de la Institución Educativa Emblemática “Toribio Rodríguez de Mendoza” – San Nicolás, 2014, según la prueba de correlación de Pearson, cuyo valor es $r = 0,892$ con un valor p igual a 0,000 ($p < .05$), es decir, a mayor supervisión pedagógica, mayor desempeño profesional docente.
Lima–Perú 2013	Callomamani Arocutipá, Rogelio Raúl	La supervisión pedagógica y el desempeño laboral de los docentes de la Institución Educativa 7035 de San Juan de Miraflores	La supervisión pedagógica influye en el desempeño laboral de los docentes de la Institución Educativa 7035 de San Juan de Miraflores.	Población En este estudio, la población se refiere a los docentes y alumnos de la Institución Educativa 7035 San Juan de Miraflores, constituida por 84 docentes; 97 alumnos de 5° de secundaria Muestra La muestra está formada por 69 Docentes y Estudiantes del quinto grado del nivel secundario	<ul style="list-style-type: none"> • 01 Cuestionario a docentes. • 01 Cuestionario para estudiantes 	La supervisión pedagógica influye significativamente en el desempeño laboral del docente, puesto que se halló un P valor 0.000 a un nivel de significancia de 5%, con una correlación de 0.863 entre los factores de estudio
Lambayeque- Perú 2014	Sánchez Rubio, María Edelmira	Diseño de un programa de acompañamiento pedagógico y monitoreo para fortalecer los modos de actuación de los docentes de educación primaria de la FACHSE	Fortalecer los modos de actuación de los docentes de educación primaria de la FACHSE	El Universo de estudios está compuesto por los docentes de la Facultad de Educación Primaria. Siendo una muestra para este caso un total de 11 docentes del nivel primario.	Técnicas de gabinete Técnicas de campo cuestionarios	Se demostró las deficiencias en los Modos de Actuación de los docentes de Educación Primaria de la FACHSE, generados por el incumplimiento de sus funciones, esto se evidenció en los resultados obtenidos de acuerdo a la aplicación del instrumento de observación.

Año/ Lugar de ejecución	Autor	Título	Objetivo/Hipótesis	Población y/o muestra	Procedimientos/ Materiales/ Instrumentos	Conclusiones
Nicaragua Managua, Febrero 2015	Mairena Molina, Elba Milagros	Acompañamiento pedagógico y desempeño de los docentes noveles en los departamentos de física y tecnología educativa de la facultad de educación e idiomas	Determinar la relación entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño de los docentes noveles en los Departamentos de Física y Tecnología Educativa de la Facultad de Educación e Idiomas de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN-Managua.	La población tomada en cuenta en este estudio estuvo comprendida por los Departamentos Docentes que componen la Facultad de Educación e Idiomas de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua compuesta por 8 Departamentos los cuales están constituidos por el director coordinadores de carrera y el claustro de profesores. Siendo la muestra seleccionada los Departamentos de Física, y Tecnología Educativa: <ul style="list-style-type: none"> • 02 Directores. • 06 Coordinadores de carrera. • 40 Estudiantes que reciben clases con los docentes noveles • 04 Docentes noveles de cada uno de los Departamentos de Física y Tecnología Educativa. 	Por tratarse de un estudio cualitativo y por la naturaleza de la investigación el tipo de muestreo es por conveniencia siendo esta una técnica de muestreo no probabilístico donde los sujetos son seleccionados porque los departamentos tienen coordinaciones de diversas carreras, además tienen mayor accesibilidad y proximidad con el investigador.	1. En los Departamentos de Física y Tecnología Educativa los docentes noveles no están satisfechos con el acompañamiento pedagógico que se realiza. Es evidente que se carece de una planificación y no se les brinda ningún tipo de seguimiento a los docentes en su nueva etapa como profesional, es por esto que se considera de especial urgencia un plan de acompañamiento que potencie el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas como profesional. Además los docentes noveles no reconocen la importancia del acompañamiento para el intercambio de experiencia entre los acompañantes y los acompañados, al mismo tiempo identificaron el verdadero fin del acompañamiento el cual es brindar procesos de evaluación con fines de mejorar de su desempeño como docente y el logro de la calidad en el proceso enseñanza aprendizaje.
Guatemala - Santa Cruz del Quiché, noviembre de 2012	Vicente Lobos, Macario Pedro	Impacto del acompañamiento pedagógico en las prácticas del docente de primer grado primario bilingüe en el desarrollo de las habilidades comunicativas en idioma materno k'iche' en municipios de quiché	Determinar el impacto del acompañamiento pedagógico en las prácticas del docente de primer grado primario bilingüe en el desarrollo de las habilidades comunicativas en idioma materno Quiché, en municipios de Quiché.	10 aulas de 10 escuelas gradadas y piloto de la estrategia kemtzij, con docentes de primer grado primario bilingüe. Los docentes son: cuatro (4) de género femenino y seis (6) de género masculino.	Se utilizaron dos tipos de instrumentos: una de observación en el aula y la otra de entrevista estructurada a docentes de primer grado bilingüe.	De acuerdo a los resultados obtenidos en la entrevista aplicada durante la investigación; el acompañamiento pedagógico en el aula es de mucha importancia para los docentes de primer grado del nivel primario, ya que a través del apoyo del asesor pedagógico mejoran sus prácticas pedagógicas en el desarrollo de las habilidades comunicativas en idioma materno Quiché.

Año/ Lugar de ejecución	Autor	Título	Objetivo/Hipótesis	Población y/o muestra	Procedimientos/ Materiales/ Instrumentos	Conclusiones
Guatemala Quetzaltenango, mayo de 2014	Girón Cifuentes de Santos, Rocío del Alba	Acompañamiento pedagógico del supervisor Educativo en el desempeño docente	Determinar la influencia del acompañamiento pedagógico del supervisor educativo en el desempeño docente.	Los sujetos tomados en cuenta para la investigación fueron el supervisor educativo, los cinco directores de los establecimientos del ciclo diversificado del municipio de San Carlos Sija, departamento de Quetzaltenango. Así también, se tomó en cuenta a los 37 docentes, de ambos sexos, con título de profesores de enseñanza media, sin distinción de edades, todos procedentes del municipio en mención, quienes representan al 100% de la población.	Se utilizó como instrumento de investigación una entrevista que fue diseñada para el supervisor educativo, con la finalidad de determinar cómo evalúa su labor en relación a sus funciones y específicamente en cuanto al acompañamiento pedagógico que brinda a los docentes del ciclo diversificado del distrito a su cargo. Seguidamente se diseñó otra entrevista la cual se aplicó a los cinco directores de los establecimientos ya mencionados con la finalidad de recabar información de la labor del supervisor en relación a la formación y asesoría a los docentes a su cargo, así como también aclarar si los docentes cumplen con sus roles y cargos. Finalmente se empleó una boleta de encuesta con los docentes con la intención de que indicaran si son acompañados pedagógicamente por el supervisor educativo y qué beneficios se han obtenido con ello o en su defecto las desventajas que esto ocasiona.	El acompañamiento pedagógico tiene incidencia en el desempeño docente debido a que a través de este proceso se estimula a los docentes para que desarrollen sus habilidades pedagógicas.

INFORME DE CULMINACIÓN DE ASESORÍA DE TESIS

Que presenta al Dr. Braulio JACINTO VILLEGAS, Director de la Escuela Internacional de Posgrado, el Dr. Raúl Arturo TAFUR PORTILLA, conductor del Taller de Asesoría de Tesis 2017- I, sobre el término de Asesoría de los participantes HORNA DÍAZ, Luis Alberto y Horna Díaz, Jesús Enrique.

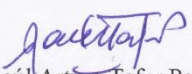
Señor Director:

Cumplo con informar a usted que los participantes del Taller del Taller de Asesoría de Tesis 2017- I, han cumplido con hacer su última presentación de su Informe Final de Tesis, titulado RELACIÓN ENTRE EL MONITOREO Y EL DESEMPEÑO DOCENTE, EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 1154, NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN, DE LIMA-CERCADO, EN EL PRIMER BIMESTRE 2017. La tesis de los participantes en mención cumple con las normas de presentación del Informe final, establecidas por la Escuela de Posgrado de su digna Dirección. Por esta razón y habiendo cumplido con realizar la asesoría, APRUEBO el Informe final presentado para que siga su trámite y se someta a evaluación por los jurados que designe la Escuela Internacional de Posgrado.

Es cuanto informo a usted.

Lima, 08 de septiembre del año 2017.

Atentamente


Dr. Raúl Arturo Tafur Portilla

Asesor de tesis

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Los suscritos, Luis Alberto Horna Díaz, identificado con DNI 08646844, y Jesús Enrique Horna Díaz, con DNI 08543748, declaramos que:

La presente tesis, Relación entre el monitoreo y el desempeño docente en el nivel secundario, en la institución educativa N° 1154 Nuestra Señora del Carmen de Lima Cercado, en el primer bimestre 2017, fue elaborada por nosotros, utilizando y aplicando las fuentes de información científica referentes al tema, precisando su origen mediante las referencias bibliográficas que se consignan al final del documento.

Los datos y el contenido, para los efectos legales y académicos que se desprenden de la tesis, son y serán de nuestra responsabilidad.

Lima, 1 de setiembre de 2017

Luis Alberto Horna Díaz
DNI 08646844

Jesús Enrique Horna Díaz
DNI 08543748

Tabulación del Nivel de Desempeño de Planificación Curricular de 22 docentes -Segunda Fecha																													
N°	CRITERIOS	DOCENTES																						PUNTAJE	NIVEL				
		Nivel	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21			22			
01	Tiene programación anual	1																									CUMPL		
		2																											
		3																											
02	Tiene unidades de aprendizaje	1																									CUMPL		
		2																											
		3																											
03	Tiene sus sesiones de aprendizaje visados por el director o coordinador de área.	1																									CUMPL		
		2																											
		3																											
04	Planifica su actividad pedagógica dosificando el tiempo en la sesión de aprendizaje y responde a los procesos pedagógicos	1																									CUMPL		
		2																											
		3																											
05	El/la docente en su planificación curricular incluye actividades pedagógicas en el marco de los procesos pedagógicos, el enfoque del	1																									CUMPL		
		2																											
		3																											
06	El/la docente en su planificación se evidencia el uso de materiales educativos en relación al propósito de la sesión	1																									CUMPL		
		2																											
		3																											
07	El/la docente en su planificación curricular evidencia el uso de recursos educativos en relación al propósito de la sesión.	1																									CUMPL		
		2																											
		3																											
08	El/la docente en su planificación se evidencia el uso de recursos educativos en relación al propósito de la sesión.	1																									CUMPL		
		2																											
		3																											
09	Utiliza instrumento de evaluación.	1																									CUMPL		
		2																											
		3																											
10	Tiene un registro auxiliar de evaluación.	1																									CUMPL		
		2																											
		3																											
SUMATORIA																													
NIVEL DE DESEMPEÑO		CP	C	C	C	C	CP	C	CP	EP	CP	C	C	C	C	C	CP	C	C	C	CP	C	C						
LEYENDA										LEYENDA																			
NIVEL DE DESEMPEÑO PERSONAL EN PLANIFICACIÓN CURRICULAR										NIVEL DE DESEMPEÑO PERSONAL EN PLANIFICACIÓN CURRICULAR																			
NC	No Cumple					1a 10					NC	No Cumple										1a 22							
CP	Cumple Parcialmente					11 a 20					CP	Cumple Parcialmente										23 a 44							
C	Cumple					21 a 30					C	Cumple										45 a 86							

Ficha de Tabulación de Resultados del Nivel de Desempeño según la Observación de Aula - Primera Observación																																
Nº	RÚBRICA	NIVELES	Desempeño	DOCENTES																						SUMA	NIVEL					
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22							
01	INVOLUCRA ACTIVAMENTE A LOS ESTUDIANTES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE	1	Insatis factorio																													
		2	En proceso																													
		3	Satis factorio																													
		4	Destacado																													
02	MAXIMIZA EL TIEMPO DEDICADO AL APRENDIZAJE	1	Insatis factorio																													
		2	En proceso																													
		3	Satis factorio																													
		4	Destacado																													
03	PROMUEVE EL RAZONAMIENTO, LA CREATIVIDAD Y/O EL PENSAMIENTO CRÍTICO.	1	Insatis factorio																													
		2	En proceso																													
		3	Satis factorio																													
		4	Destacado																													
04	EVALÚA EL PROGRESO PARA LA RETROALIMENTACIÓN	1	Insatis factorio																													
		2	En proceso																													
		3	Satis factorio																													
		4	Destacado																													
05	PROPICIA UN AMBIENTE DE RESPETO Y PROXIMIDAD	1	Insatis factorio																													
		2	En proceso																													
		3	Satis factorio																													
		4	Destacado																													
06	REGULA POSITIVAMENTE EL COMPORTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES,	1	Insatis factorio																													
		2	En proceso																													
		3	Satis factorio																													
		4	Destacado																													
SUMATORIA				0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
NIVEL DE DESEMPEÑO				EP	EP	S	S	EP	I	S	EP	EP	EP	EP	EP	S	S	S	I	S	S	EP	I	EP	EP							
Tabulación de Desempeño Personal				Tabulación de Desempeño de los 22 Docentes																												
LEYENDA 1: Suma Vertical				LEYENDA																												
Nivel		Desempeño Personal		Puntaje de seis Rúbricas - Primera Observación		Nivel		Desempeño 22 Docentes		Puntaje de una Rúbrica - Primera Observación																						
1		I	Insatis factorio	1a 6		1		I	Insatis factorio		01a 22																					
2		EP	En proceso	7 a 12		2		EP	En proceso		23 a 44																					
3		S	Satis factorio	13 a 18		3		S	Satis factorio		44 a 66																					
4		D	Destacado	19 a 24		4		D	Destacado		67 a 88																					

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN
VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO I

Quien suscribe Jeovana Justina Benito Condori,
con documento de identidad número 70445733 de profesión
Docente con grado académico de Doctor

Ejerciendo actualmente como

Docente Universitario de Investigación; por medio del presente hago constar que he revisado con fines de validación los instrumentos adaptados de la Ficha de Monitoreo al Desempeño Docente 2017 del Ministerio de Educación (MINEDU) denominados: **Ficha Consolidada del Nivel de Desempeño según la Observación de Aula a los Docentes** y la **Ficha Consolidada del Nivel de Desempeño de Planificación Curricular** a los efectos de aplicación en la investigación del problema Planteado en la tesis titulada: **RELACIÓN ENTRE EL MONITOREO Y EL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL NIVEL SECUNDARIO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 1154 NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN DE LIMA CERCADO EN EL PRIMER BIMESTRE 2017**, para optar el grado académico de Magister.

Como muestra de mi conformidad firmo la presente a los 11 días del mes de junio del 2017.



Doctora en Ciencias de la Educación

Jeovana Benito Condori

Nombres y Apellidos:

Jeovana Justina Benito Condori

Grado Académico:

Doctor

Firma:



Observaciones del experto:

Ninguna



Doctora en Ciencias de la Educación

Jeovana Benito Condori

JUICIO DE EXPERTOS

VALIDEZ DEL INSTRUMENTO N°01

Observación de aula

1. Muy poco

2.Poco

3.Regular

4. Acceptable

5. Muy aceptable

N°	ITEM	PUNTAJE				
		1	2	3	4	5
1	Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.					
2	Maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje.					
3	Promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico.					
4	Evalúa el progreso para la retroalimentación.					
5	Propicia un ambiente de respeto y proximidad.					
6	Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes.					

Recomendaciones:

[illegible]

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO II

Quien suscribe Jeovana Justina Benito Condori,
con documento de identidad número 70445733 de profesión
Docente con grado académico de Doctor

Ejerciendo actualmente como

Docente Universitario de Investigación; por medio del presente hago constar que he revisado con fines de validación los instrumentos adaptados de la Ficha de Monitoreo al Desempeño Docente 2017 del Ministerio de Educación (MINEDU) denominados: **Ficha Consolidada del Nivel de Desempeño según la Observación de Aula a los Docentes** y la **Ficha Consolidada del Nivel de Desempeño de Planificación Curricular** a los efectos de aplicación en la investigación del problema Planteado en la tesis titulada: **RELACIÓN ENTRE EL MONITOREO Y EL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL NIVEL SECUNDARIO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 1154 NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN DE LIMA CERCADO EN EL PRIMER BIMESTRE 2017**, para optar el grado académico de Magister.

Como muestra de mi conformidad firmo la presente a los 11 días del mes de junio del 2017.



Doctora en Ciencias de la Educación

Jeovana Benito Condori

Nombres y Apellidos:

Jeovana Justina Benito Condori

Grado Académico:

Doctor

Firma:



Observaciones del experto:

Ninguna



Doctora en Ciencias de la Educación

Jeovana Benito Condori

JUICIO DE EXPERTOS									
VALIDEZ DEL INSTRUMENTO N°02									
Observación de aula									
1.Muy poco		2.Poco		3.Regular		4.Aceptable		5.Muy aceptable	
N°	ITEM	PUNTAJE							
		1	2	3	4	5			
1	Tiene programa anual.								
2	Tiene unidades de aprendizaje.								
3	Tiene sus sesiones de aprendizaje visadas por el director o coordinador de área.								
4	Planifica su actividad pedagógica dosificando el tiempo en la sesión de aprendizaje y responde a los procesos pedagógicos.								
5	El/la docente en su planificación curricular incluye actividades en el marco de los procesos pedagógicos, el enfoque del área según las rutas del aprendizaje y las orientaciones básicas para la programación curricular.								
6	El/la docente en su planificación curricular evidencia el uso de materiales educativos en relación al propósito de la sesión.								
7	El/la docente en su planificación curricular evidencia el uso de recursos educativos en relación al propósito de la sesión.								
8	El/la docente en su planificación curricular evidencia el uso de materiales educativos en relación al propósito de la sesión.								
9	Utiliza instrumento de evaluación.								
10	Tiene un registro auxiliar de evaluación								
Recomendaciones:									

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO I

Quien suscribe ALAN MANUEL ABAD KOU GIN FAT GARAY,
con documento de identidad número 07304896 de profesión
PROFESOR con grado académico de MAGISTER EN EDUCACIÓN
LICENCIADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN
Ejerciendo actualmente como EDUCATIVA

CESANTE; por medio del
presente hago constar que he revisado con fines de validación los instrumentos adaptados de la
Ficha de Monitoreo al Desempeño Docente 2017 del Ministerio de Educación (MINEDU)
denominados: **Ficha Consolidada del Nivel de Desempeño según la Observación de Aula**
a los Docentes y la **Ficha Consolidada del Nivel de Desempeño de Planificación Curricular**
a los efectos de aplicación en la investigación del problema Planteado en la tesis titulada:
RELACIÓN ENTRE EL MONITOREO Y EL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL NIVEL
SECUNDARIO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 1154 NUESTRA SEÑORA DEL
CARMEN DE LIMA CERCADO EN EL PRIMER BIMESTRE 2017., para optar el grado
académico de Magister.

Como muestra de mi conformidad firmo la presente a los ____ días del mes de junio
del 2017.



Magister:

Alan Manuel Abad Kou Gin Fat Garay

Nombres y Apellidos:

ALAN MANUEL ABAD KOU GIN FAT GARAY

Grado Académico:

Firma: 

Observaciones del experto:

NINGUNA


Magister:

Alan Manuel Abad Kou Gin Fat Garay

JUICIO DE EXPERTOS									
VALIDEZ DEL INSTRUMENTO N°01									
Observación de aula									
1.Muy poco		2.Poco		3.Regular		4.Aceptable		5.Muy aceptable	
N°	ITEM	PUNTAJE							
		1	2	3	4	5			
1	Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.								
2	Maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje.								
3	Promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico.								
4	Evalúa el progreso para la retroalimentación.								
5	Propicia un ambiente de respeto y proximidad.								
6	Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes.								
Recomendaciones:									

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN
VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO II

Quien suscribe ALAN MANUEL ABAD KOU GIN FAT GARAY, con
documento de identidad número 07304896 de profesión
PROFESOR con grado académico de MAGISTER EN EDUCACIÓN
LICENCIADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN
Ejerciendo actualmente como EDUCATIVA
CESANTE

_____; por medio del
presente hago constar que he revisado con fines de validación los instrumentos adaptados de la
Ficha de Monitoreo al Desempeño Docente 2017 del Ministerio de Educación (MINEDU)
denominados: **Ficha Consolidada del Nivel de Desempeño según la Observación de Aula**
a los Docentes y la **Ficha Consolidada del Nivel de Desempeño de Planificación Curricular**
a los efectos de aplicación en la investigación del problema Planteado en la tesis titulada:
RELACIÓN ENTRE EL MONITOREO Y EL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL NIVEL
SECUNDARIO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 1154 NUESTRA SEÑORA DEL
CARMEN DE LIMA CERCADO EN EL PRIMER BIMESTRE 2017., para optar el grado
académico de Magister.

Como muestra de mi conformidad firmo la presente a los ____ días del mes de junio del 2017.



Magister:

Alan Manuel Abad Kou Gin Fat Garay

Nombres y Apellidos:

ALAN MANUEL ABAD KOU GIN FAT GARAY

Grado Académico:

MAGISTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA

Firma:



Observaciones del experto:

NINGUNA

Magister:



Alan Manuel Abad Kou Gin Fat Garay

UICIO DE EXPERTOS						
VALIDEZ DEL INSTRUMENTO N°02						
Observación de aula						
1.Muy poco		2.Poco		3.Regular		
4.Aceptable		5.Muy aceptable				
N°	ITEM	PUNTAJE				
		1	2	3	4	5
1	Tiene programa anual.					
2	Tiene unidades de aprendizaje.					
3	Tiene sus sesiones de aprendizaje visadas por el director o coordinador de área.					
4	Planifica su actividad pedagógica dosificando el tiempo en la sesión de aprendizaje y responde a los procesos pedagógicos.					
5	El/la docente en su planificación curricular incluye actividades en el marco de los procesos pedagógicos, el enfoque del área según las rutas del aprendizaje y las orientaciones básicas para la programación curricular.					
6	El/la docente en su planificación curricular evidencia el uso de materiales educativos en relación al propósito de la sesión.					
7	El/la docente en su planificación curricular evidencia el uso de recursos educativos en relación al propósito de la sesión.					
8	El/la docente en su planificación curricular evidencia el uso de materiales educativos en relación al propósito de la sesión.					
9	Utiliza instrumento de evaluación.					
10	Tiene un registro auxiliar de evaluación					
Recomendaciones:						

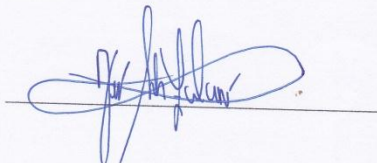
CONSTANCIA DE VALIDACIÓN
VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO I

Quien suscribe JESUS FÉLIX SENDER FALCONI
con documento de identidad número 25726198 de profesión
PROFESOR con grado académico de MAGISTER

Ejerciendo actualmente como

DIRECTOR DE INSTITUCIÓN EDUCATIVA; por medio del presente hago constar que he revisado con fines de validación los instrumentos adaptados de la Ficha de Monitoreo al Desempeño Docente 2017 del Ministerio de Educación (MINEDU) denominados: **Ficha Consolidada del Nivel de Desempeño según la Observación de Aula a los Docentes** y la **Ficha Consolidada del Nivel de Desempeño de Planificación Curricular** a los efectos de aplicación en la investigación del problema Planteado en la tesis titulada: **RELACIÓN ENTRE EL MONITOREO Y EL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL NIVEL SECUNDARIO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 1154 NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN DE LIMA CERCADO EN EL PRIMER BIMESTRE 2017.**, para optar el grado académico de Magister.

Como muestra de mi conformidad firmo la presente a los ____ días del mes de junio del 2017.



Magister:

Jesús Félix Sender Falconí

Nombres y Apellidos:

JESUS FELIX SENDER FALCONI

Grado Académico:

MAGISTER

Firma:



Observaciones del experto:

NINGUNA



JUICIO DE EXPERTOS

VALIDEZ DEL INSTRUMENTO N°01

Observación de aula

1. Muy poco

2.Poco

3.Regular

4. Acceptable

5. Muy aceptable

N°	ITEM	PUNTAJE				
		1	2	3	4	5
1	Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.					
2	Maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje.					
3	Promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico.					
4	Evalúa el progreso para la retroalimentación.					
5	Propicia un ambiente de respeto y proximidad.					
6	Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes.					

Recomendaciones:

[illegible]

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN
VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO II

Quien suscribe Jesús Félix Sender Falconí,
con documento de identidad número 25726198 de profesión
PROFESOR con grado académico de MAGISTER

Ejerciendo actualmente como

DIRECTOR DE INSTITUCIÓN EDUCATIVA; por medio del
presente hago constar que he revisado con fines de validación los instrumentos adaptados de la
Ficha de Monitoreo al Desempeño Docente 2017 del Ministerio de Educación (MINEDU)
denominados: **Ficha Consolidada del Nivel de Desempeño según la Observación de Aula**
a los Docentes y la **Ficha Consolidada del Nivel de Desempeño de Planificación Curricular**
a los efectos de aplicación en la investigación del problema Planteado en la tesis titulada:
RELACIÓN ENTRE EL MONITOREO Y EL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL NIVEL
SECUNDARIO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 1154 NUESTRA SEÑORA DEL
CARMEN DE LIMA CERCADO EN EL PRIMER BIMESTRE 2017., para optar el grado
académico de Magister.

Como muestra de mi conformidad firmo la presente a los ____ días del mes de junio
del 2017.



Magister:

Jesús Félix Sender Falconí

Nombres y Apellidos:

JESÚS FÉLIX SENDER TALCONI

Grado Académico:

MAGISTER

Firma:



Observaciones del experto:

NINGUNA



JUICIO DE EXPERTOS									
VALIDEZ DEL INSTRUMENTO N°02									
Observación de aula									
1.Muy poco		2.Poco		3.Regular		4.Aceptable		5.Muy aceptable	
N°	ITEM	PUNTAJE							
		1	2	3	4	5			
1	Tiene programa anual.								
2	Tiene unidades de aprendizaje.								
3	Tiene sus sesiones de aprendizaje visadas por el director o coordinador de área.								
4	Planifica su actividad pedagógica dosificando el tiempo en la sesión de aprendizaje y responde a los procesos pedagógicos.								
5	El/la docente en su planificación curricular incluye actividades en el marco de los procesos pedagógicos, el enfoque del área según las rutas del aprendizaje y las orientaciones básicas para la programación curricular.								
6	El/la docente en su planificación curricular evidencia el uso de materiales educativos en relación al propósito de la sesión.								
7	El/la docente en su planificación curricular evidencia el uso de recursos educativos en relación al propósito de la sesión.								
8	El/la docente en su planificación curricular evidencia el uso de materiales educativos en relación al propósito de la sesión.								
9	Utiliza instrumento de evaluación.								
10	Tiene un registro auxiliar de evaluación								
Recomendaciones:									

**PERÚ**Ministerio
de Educación**FICHA DE MONITOREO AL DESEMPEÑO DOCENTE - 2017****NOMBRE DE LA I.E.****REGIÓN****UGEL****APELLIDOS Y NOMBRE DEL DOCENTE VISITADO:****NIVEL****ESPECIALIDAD****DATOS DE LA OBSERVACIÓN:****GRADO****ÁREA CURRICULAR****FECHA****HORA INICIO/ TÉRMINO****NOMBRE COMPLETO DEL ESPECIALISTA:**

Marque con una equis (X) el nivel de logro que alcanzó el docente observado en cada uno de los siguientes desempeños. Además, en el caso de los desempeños 5 y 6, si el docente es ubicado en el nivel I, indique si merece una marca.

NIVELES DE LOGRO

NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III	NIVEL IV
INSATISFACTORIO	EN PROCESO	SATISFACTORIO	DESTACADO
No alcanzan a demostrar los aspectos mínimos del desempeño.	Se observa tanto logros como deficiencias que caracterizan al docente en este nivel.	Se observa la mayoría de conductas deseadas en el desempeño del docente	Se observa todas las conductas deseadas en el desempeño del docente

INSTRUMENTO 1: OBSERVACIÓN DE AULA**DESEMPEÑO 1: INVOLUCRA ACTIVAMENTE A LOS ESTUDIANTES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE.****Descripción del desempeño:**

Logra la participación activa y el interés de los estudiantes por las actividades de aprendizaje propuestas, ayudándolos a ser conscientes del sentido, importancia o utilidad de lo que se aprende.

Aspectos a observar:

Acciones del docente para promover el interés y/o la participación de los estudiantes en las actividades de aprendizaje. Proporción de estudiantes involucrados en la sesión.

Acciones del docente para favorecer la comprensión del sentido, importancia o utilidad de lo que se aprende

DESCRIPCIÓN DEL NIVEL A QUE CORRESPONDE.**NIVELES**

	I	II	III	IV
El docente no ofrece oportunidades de participación. O Más de la mitad de estudiantes está distraído, muestra indiferencia, desgano o signos de aburrimiento				
El docente involucra al menos a la mitad de los estudiantes en las actividades propuestas				
El docente involucra a la gran mayoría de los estudiantes en las actividades propuestas				
El docente involucra activamente a todos o casi todos los estudiantes en las actividades propuestas. Además, promueve que comprendan el sentido de lo que aprenden				

EVIDENCIAS (CONDUCTAS OBSERVADAS)

.....

.....

Descripción del desempeño:

Aspectos a observar:

- Tiempo de la sesión en que los estudiantes₂ están ocupados en actividades de aprendizajes.
- Fluidez con que el docente maneja las transiciones entre actividades, las interrupciones y las acciones accesorias

NIVELES

EVIDENCIAS (CONDUCTAS OBSERVADAS)

Descripción del desempeño:

Aspectos a observar:

- Actividades e interacciones (sea entre docente y estudiantes, o entre estudiantes) que promueven efectivamente el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico

NIVELES

EVIDENCIAS (CONDUCTAS OBSERVADAS)

EVIDENCIAS (CONDUCTAS OBSERVADAS)

**PERÚ**Ministerio
de Educación**DESEMPEÑO 4: EVALÚA EL PROGRESO DE LOS APRENDIZAJES PARA RETROALIMENTAR A LOS ESTUDIANTES Y ADECUAR SU ENSEÑANZA.****Descripción del desempeño:**

Acompaña el proceso de aprendizaje de los estudiantes, monitoreando sus avances y dificultades en el logro de los aprendizajes esperados en la sesión y, a partir de esto, les brinda retroalimentación formativa y/o adecúa las actividades de la sesión a las necesidades de aprendizaje identificadas.

Aspectos a observar:

- Monitoreo que realiza el docente del trabajo de los estudiantes y de sus avances durante la sesión.
- Calidad de la retroalimentación que el docente brinda y/o la adaptación de las actividades que realiza en la sesión a partir de las necesidades de aprendizaje identificadas.

DESCRIPCIÓN DEL NIVEL A QUE CORRESPONDE.**NIVELES****I II III IV**

El docente no monitorea o lo hace muy ocasionalmente (es decir, destina menos del 25 % de la sesión a recoger evidencia de la comprensión y progreso de los estudiantes).
O Ante las respuestas o productos de los estudiantes, el docente da retroalimentación incorrecta o bien no da retroalimentación de ningún tipo.
O el docente evade las preguntas o sanciona las que reflejan incompreensión y desaprovecha las respuestas equivocadas como oportunidades para el aprendizaje.

El docente monitorea activamente a los estudiantes, pero solo les brinda **retroalimentación elemental** (indica únicamente si la respuesta es correcta o incorrecta, da la respuesta correcta).

El docente monitorea activamente a los estudiantes, y les brinda **retroalimentación descriptiva** (sugiere en detalle que hacer para encontrar la respuesta) y/o adapta las actividades a las necesidades de aprendizaje identificadas.

El docente monitorea activamente a los estudiantes y les brinda al menos en una ocasión, **retroalimentación por descubrimiento o reflexión** (guía el análisis para encontrar por ellos mismos la solución y/o respuesta para mejorar)

EVIDENCIAS (CONDUCTAS OBSERVADAS)**DESEMPEÑO 5: PROPICIA UN AMBIENTE DE RESPETO Y PROXIMIDAD****Descripción del desempeño:**

Se comunica de manera respetuosa con los estudiantes y les transmite calidez o cordialidad dentro del aula. Además, está atento y es sensible a sus necesidades afectivas o físicas, identificándolas y respondiendo a ellas con comprensión y empatía.

Aspectos a observar:

- Trato respetuoso y consideración hacia la perspectiva de los estudiantes.
- Cordialidad o calidez que transmite el docente.
- Comprensión y empatía del docente ante las necesidades afectivas o físicas de los estudiantes

DESCRIPCIÓN DEL NIVEL A QUE CORRESPONDE.**NIVELES****I II III IV**

Si hay faltas de respeto entre los estudiantes, el docente *no interviene* o ignora el hecho.
O el docente, en alguna ocasión, falta el respeto a uno o más estudiantes.

El docente es siempre respetuoso con los estudiantes aunque frío o distante. Además, interviene si nota faltas de respeto entre estudiantes

El docente es siempre respetuoso con los estudiantes, es cordial y les transmite calidez. Siempre se muestra empático con sus necesidades afectivas o físicas. Además, interviene si nota faltas de respeto entre estudiantes.

El docente es siempre respetuoso con los estudiantes y muestra consideración hacia sus perspectivas. Es cordial con ellos y les transmite calidez. Siempre se muestra empático con sus necesidades afectivas o físicas. Además, interviene si nota faltas de respeto entre estudiantes.



PERÚ
Ministerio
de Educación

Marque "SI" si el docente faltó el respeto a algún estudiante durante la sesión observada

Si: ____ No: ____

EVIDENCIAS (CONDUCTAS OBSERVADAS)

DESEMPEÑO 6: REGULA POSITIVAMENTE EL COMPORTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES

Descripción del desempeño:

Las expectativas de comportamiento o normas de convivencia son claras para los estudiantes. El docente previene el comportamiento inapropiado o lo redirige eficazmente a través de mecanismos positivos que favorecen el buen comportamiento y permiten que la sesión se desarrolle sin mayores contratiempos.

Aspectos a observar:

- Tipos de mecanismos que emplea el docente para regular el comportamiento y promover el respeto de las normas de convivencia en el aula: positivos, negativos, de maltrato.
- Eficacia con que el docente implementa los mecanismos para regular el comportamiento de los estudiantes, lo que se traduce en la mayor o menor continuidad en el desarrollo de la sesión.

DESCRIPCIÓN DEL NIVEL A QUE CORRESPONDE.

NIVELES

	I	II	III	IV
Para prevenir o controlar el comportamiento inapropiado en el aula, el docente utiliza predominantemente mecanismos <i>negativos</i> y es poco eficaz, por lo que la sesión se desarrolla de manera discontinua (con interrupciones, quiebres de normas o contratiempos). O <i>no intenta</i> siquiera <i>redirigir</i> el mal comportamiento de los estudiantes, apreciándose una situación caótica en el aula. O para prevenir o controlar el comportamiento inapropiado en el aula, utiliza al menos un <i>mecanismo de maltrato</i> con uno o más estudiantes.				
El docente utiliza predominantemente mecanismos positivos y nunca de maltrato para regular el comportamiento de los estudiantes, pero es poco eficaz. O el docente utiliza predominantemente mecanismos negativos, aunque nunca de maltrato, para regular el comportamiento de los estudiantes, pero es eficaz, favoreciendo el desarrollo continuo de la mayor parte de la sesión				
El docente utiliza predominantemente mecanismos positivos y nunca de maltrato para regular el comportamiento de los estudiantes de manera eficaz.				
El docente siempre utiliza mecanismos positivos para regular el comportamiento de los estudiantes de manera eficaz.				
Marque "SI" si el docente faltó el respeto a algún estudiante durante la sesión observada.				

Si: ____ No: ____

EVIDENCIAS (CONDUCTAS OBSERVADAS)

PUNTAJE TOTAL

(6-9)	(9 - 15)	(16 - 20)	(21-24)
INSATISFACTORIO	EN PROCESO	SATISFACTORIO	DESTACADO

INSTRUMENTO 2: PLANIFICACIÓN DEL CURRÍCULO

Marque con una (X) el puntaje asignado y consigne en la última columna la evidencia que fundamenta su evaluación, siguiendo lo establecido.

CRITERIOS	No se cumple	Se cumple parcialmente	Cumplido	Evidencias que sustentan su respuesta
El/la docente tiene su programación anual.				
El/la docente tiene su unidad de aprendizaje.				
El/la docente tiene sus sesiones de aprendizaje visados por el director o coordinador de área.				
El/la docente planifica sus actividades pedagógicas (carpeta pedagógica) dosificando el tiempo en la sesión de aprendizaje de modo que responda a los procesos pedagógicos.				
El/la docente en su planificación curricular incluye actividades pedagógicas en el marco de los procesos pedagógicos, el enfoque del área según las Rutas de Aprendizaje y las Orientaciones Básicas para la Programación Curricular.				
El/la docente presenta en su planificación curricular criterios que respondan al proceso de evaluación formativa y/o sumativa.				
El/la docente en su planificación se evidencia el uso de materiales y recursos educativos en relación al propósito de la sesión.				
El/la docente en su planificación se evidencia el uso de materiales y recursos educativos en relación al propósito de la sesión.				
El/la docente utiliza instrumentos de evaluación.				
El/la docente tiene un registro auxiliar de evaluación.				

COMENTARIO Y RECOMENDACIONES:

.....

.....

.....

.....

COMPROMISOS DE MEJORA DEL DOCENTE:

.....

.....

.....

.....

.....
Nombre y firma del especialista

.....
Docente Monitoreado